



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

**ALUNOS ADULTOS INICIANTE E TENSÕES FRENTA À ORALIDADE NA
APRENDIZAGEM DIGITAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

DAILANE DE JESUS DE OLIVEIRA

Brasília - DF

2023

DAILANE DE JESUS DE OLIVEIRA

**ALUNOS ADULTOS INICIANTE E TENSÕES FRENTE À ORALIDADE NA
APRENDIZAGEM DIGITAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.

Linha de pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

BRASÍLIA - DF

2023

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

DE JESUS DE OLIVEIRA, DAILANE. **ALUNOS ADULTOS INCIANTES E TENSÕES FRENTE À ORALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, p.164. 2023.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DD278DA DE JESUS DE OLIVEIRA, DAILANE
ILANEa ALUNOS ADULTOS INICIANTES E TENSÕES FRENTE À ORALIDADE NA
APRENDIZAGEM DIGITAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) /
DAILANE DE JESUS DE OLIVEIRA; orientador JOSÉ CARLOS PAES
DE ALMEIDA FILHO. -- Brasília, 2023.
164 p.

Dissertação(Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade de Brasília, 2023.

1. Adversidades na aquisição da oralidade por principiantes em LE. 2. Competência Comunicativa. 3. Estratégias de aprendizagem da comunicação. 4. Formação de Alunos Aprendizes de Línguas.. I. PAES DE ALMEIDA FILHO, JOSÉ CARLOS , orient. II. Título.

DAILANE DE JESUS DE OLIVEIRA

**ALUNOS ADULTOS INICIANTE E TENSÕES FRENTE À ORALIDADE NA
APRENDIZAGEM DIGITAL DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB). Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Defendida e aprovado em: 30/06/2023

Banca examinadora formada pelos/as professores/ras:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB)
Orientador

Profa. Dra. Adriana Capuchinho (UFT)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez (UnB)
Examinador Interno

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin (UnB)
Examinador Interno/Suplente

Dedico essa dissertação à minha mãe, Maria dos Reis (in memoriam), que se foi no mesmo ano que passei nesse Programa de Mestrado, não tendo sido possível ao menos telefonar-lhe para dizer que meu nome estava naquela lista de aprovados em um dos melhores programas de Mestrado do Brasil e que tanto quis um dia cursar, deixando assim, um vazio imenso no meu coração e nessa parte da minha vida e tantas outras.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mais do que simplesmente reconhecer; é admitir e certificar que algo é verdadeiro. Portanto, gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a Deus por tudo, desde os momentos mais difíceis que moldaram quem eu sou hoje, até os momentos felizes que sei serem proporcionados por Ele. Sem Ele, eu não seria nada...

Gostaria de agradecer imensamente pela vida do meu pai, Perinho, por todo o suporte e apoio que ele me deu ao longo da minha vida, desde os primeiros lápis que ele comprou para mim até o seu desejo de me ver formada.

À minha mãe (in memoriam), Maria dos Reis, agradeço por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu me sentia a menos capaz. Mãe, obrigada por todo o amor e apoio durante os quase 30 anos que esteve presente na minha vida. Eu sei que, de onde estiver, você cuida de mim.

Agradeço imensamente ao meu companheiro de vida e amor, Lucas, por sempre estar ao meu lado, especialmente nos momentos em que eu mais quis desistir. Você foi essencial nesta jornada da minha vida.

Ao meu querido orientador, Professor José Carlos Almeida Filho, agradeço por sua paciência, compreensão e companheirismo em minhas decisões. Sem você, este trabalho e a minha perspectiva atual em relação à pesquisa e à competência comunicativa não existiriam.

Um agradecimento especial aos meus colegas de mestrado que se tornaram amigos para a vida toda: Gleison, Julia Cerutti, Julia Bigonha e Elaine. Agradeço por todo o suporte, ajuda em todos os momentos e pelos incontáveis desabafos ao longo desta jornada tão marcante em nossas vidas.

Gostaria de agradecer a Adriana Cappucinho por estar presente em minha vida acadêmica desde a graduação na UFT, sendo, tantas vezes, muito mais do que uma professora. Não há palavras para descrever minha gratidão a você.

Ao professor Fidel Cañas, todo o meu carinho e respeito por seu espírito acadêmico único no Programa. Obrigada por fazer parte da minha banca e por compartilhar tanto de seus conhecimentos conosco ao longo dos semestres letivos.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer imensamente à Professora Ana Emília Fajardo Turbin pelos conhecimentos práticos e teóricos compartilhados e por ser essa professora tão acolhedora como é. Muito obrigada a você.

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos investigar e compreender os desafios e dificuldades no aprendizado de uma nova língua, especialmente a modalidade oral (compreensão e produção de linguagem) de alunos iniciantes adultos da língua inglesa num curso em modo remoto. Diante das perguntas, tentamos mostrar, de forma confirmatória, quais traços distintivos (estratégias, atitudes e afetividades manifestas) de base comunicativa podem ser convocadas para apoiar a percepção de dificuldade no uso da língua alvo por esses aprendizes principiantes. O uso da oralidade na língua alvo por um número amostral de aprendizes participantes, foi observado e anotado para análise do processo de aprendizagem de uma L2 em base interativa e comunicativa e como esses aprendizes reagiram à instrução recebida no sentido de produzir oralmente a língua alvo. O estudo sobre as ações e atitudes levantadas por observação na aprendizagem por parte desse público alvo é justificado pelo fato de que algumas crenças enraizadas em aprendizes tornarem a aquisição ineficiente ou mesmo contraproducente quando o/a professor (a) faz uso da oralidade em sala de aula, e por isso, elas são tratadas aqui como um fator relevante no processo da aprendizagem (que também pode ser aquisição em dadas circunstâncias). Para Oxford (1990), o uso de estratégias está diretamente ligado à fluência oral. Segundo Oxford (1990), as estratégias que os aprendizes utilizam no seu processo de aprender são individuais e, frequentemente, conscientes. Elas são discutidas neste estudo no bojo da Competência Comunicativa (Hymes, 1970, SOUTO FRANCO & ALMEIDA FILHO (2009) e do ensino para a comunicação (Widdowson, 1991), Dornyi (2009), entre outros. Esta pesquisa foi metodologicamente embasada em um estudo de caso interventivo que buscou também um modo justificável de lidar com o seguinte questionamento: quais moderadores de conduta e estratégias o(a) professor(a) de LI pode utilizar para ajudar seus alunos numa trajetória suave de aquisição da oralidade. A pesquisa foi desenvolvida servindo-se da abordagem qualitativa de análise de sessões gravadas de vídeo aulas, além de entrevistas abertas com cinco alunos-participantes. Os resultados sugerem que para que se firme a oralidade em sala de aula, é importante que sejam empregadas estratégias, e que elas não só contribuem à aprendizagem de línguas, mas tornam o percurso dos alunos um caminho mais acessível e leve, permitindo que eles se sintam mais abertos a se arriscarem em suas produções na língua alvo, e por isso, criá-las e recriá-las, instintivamente ou não, sempre que houver dificuldades em aula, tornando essa prática necessária.

Palavras chave: Adversidades na aquisição da oralidade por principiantes em LE; Competência Comunicativa; Estratégias de aprendizagem da comunicação; Formação de Alunos Aprendizes de Línguas.

ABSTRACT

In this research, we seek to investigate and understand the challenges and difficulties in learning a new language, especially the oral modality (language comprehension and production) of adult beginner learners of the English language in a remote course. In response to the questions, we aim to demonstrate, in a confirmatory manner, which distinctive features (strategies, attitudes, and manifest affectivities) of communicative basis can be summoned to support the perception of difficulty in using the target language by these beginner learners. The use of orality in the target language by a sample number of participating learners was observed and noted for the analysis of the learning process of an L2 on an interactive and communicative basis, as well as how these learners reacted to the instruction received in order to produce the target language orally. The study of the actions and attitudes raised by observation in the learning process by this target audience is justified by the fact that some deeply rooted beliefs among learners make acquisition inefficient or even counterproductive when the teacher uses orality in the classroom. Therefore, they are treated here as a relevant factor in the learning process (which can also be acquisition under certain circumstances). According to Oxford (1990), the use of strategies is directly linked to oral fluency. Oxford (1990), says that the strategies that learners use in their learning process are individual and often conscious. They are discussed in this study within the framework of Communicative Competence (Hymes, 1970; SOUTO FRANCO & ALMEIDA FILHO, 2009) and teaching for communication (Widdowson, 1991), Dornýei (2009), among others. This research was methodologically based on an intervention case study that also sought a justifiable way to deal with the following question: what conduct moderators and strategies can the FL teacher use to help their students in a smooth trajectory of acquiring orality? The research was developed using a qualitative approach to the analysis of recorded video lessons sessions, as well as open interviews with five participating students. The results suggest that in order to establish orality in the classroom, it is important to employ strategies, and not only do they contribute to language learning, but they also make the students' journey more accessible and enjoyable, allowing them to feel more open to taking risks in their productions in the target language, and thus creating and recreating them, instinctively or not, whenever there are difficulties in class, making this practice necessary.

Keywords: Challenges in oral acquisition for beginners in FL; Communicative Competence; Communication learning strategies; Language Learner Formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	53
Figura 2	55
Figura 3	58
Figura 4	92
Figura 5	93
Figura 6	93
Figura 7	94
Figura 8	94
Figura 9	98
Figura 10	99
Figura 11	99
Figura 12	100
Figura 13	100
Figura 14	101
Figura 15	105
Figura 16	107
Figura 17	109
Figura 18	109
Figura 19	110
Figura 20	114
Figura 21	116
Figura 22	117
Figura 23	118
Figura 24	119
Figura 25	120
Figura 26	134
Figura 27	134
Figura 28	135

Figura 29	135
Figura 30	136
Figura 31	136
Figura 32	137
Figura 33	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	62
Quadro 2	64
Quadro 3	66
Quadro 4	81
Quadro 5	95
Quadro 6	126

SUMÁRIO

PARTE 1

INTRODUÇÃO	13
1.1 Uma breve entrada no ensino de línguas segundo a Abordagem Comunicativa	13
1.2 Os desafios que permeiam a oralidade e os objetivos da pesquisa	13
1.3 As estratégias para aprendizagem são importantes?	14
1.4 Sobre atitudes, motivos e dificuldades afetivas conectam com à oralidade	16
1.5 As perguntas e as justificativas que norteiam esta pesquisa	17
1.6 Caminhando em passos lentos e complexos: a ansiedade e quais atitudes para uma melhor aquisição das línguas estrangeiras	17
1.7 O uso da linguagem para fins comunicativos	19
1.8 A pandemia e seus resultados contraproducentes na educação a distância (EAD) ..	21
1.9 As perguntas e partes da pesquisa	22

PARTE 2

REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 A pesquisa dentro da Linguística Aplicada	25
2.2 Base teórica para o desenvolvimento da Competência Comunicativa	26
2.3 A estratégias como amparo ao aprendizado	30
2.4 A Comunicação por meio da Interação	34
2.5 A tecnologia como apoio ao veículo de ensino e aprendizagem de línguas	36
2.6 Estratégias e estilos de aprendizes	38
2.7 As estratégias por Dornyei	40

PARTE 3

METODOLOGIA DA PESQUISA	43
3.1 Um sumário dos procedimentos metodológicos da pesquisa	43
3.2 A pesquisa dentro da Ciência Aplicada da Linguagem na disciplina Ensino de Línguas	43
3.3 A pesquisa e seu contexto	44
3.4 O Estudo de Caso Interventivo	47
3.5 Sobre o ambiente virtual de ensino e a experiência da professora-pesquisadora com a rede social Instagram	48

3.6 Sobre a pandemia da Covid19 e a visão das pessoas quanto à Educação a Distância (EAD) antes e depois dela	49
3.7 A ferramenta Zoom utilizada	52
3.8 Sobre o processo da coleta de dados e da divulgação do curso	53
3.9 As ferramentas digitais Canva, Whatsapp, Google Classroom e Google Forms	54
3.10 As escolhas dos materiais didáticos e o site utilizado	63
3.11 O sumário dos encontros com os alunos-participantes	64
PARTE 4	
ANÁLISE DOS DADOS	66
4.1 Uma breve explicação sobre os procedimentos da análise que produzem dados	66
4.2 AULA 1	67
4.3 AULA 2	88
4.4 AULA 3	102
4.5 AULA 4	112
4.6 AULA 5	123
4.7 ENTREVISTAS FINAS E FEEDBACKS	133
4.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICE	

PARTE I

INTRODUÇÃO

1.1 Uma breve entrada no ensino de línguas segundo a Abordagem Comunicativa

Esta pesquisa insere-se epistemologicamente na disciplina aplicada acadêmica autônoma do Ensino de Línguas, na perspectiva da Ciência Aplicada da Linguagem, no que tange à comportamentos refratários ao desenvolvimento oral na fase inicial do Nível Básico de Adiantamento em uma nova língua aprendida por adultos. Nesse sentido, o ensino, segundo uma abordagem comunicativa, depende muito da compreensão e da produção abundante da língua desejada, e afasta-se da primazia da forma gramatical.

A área de estudo abrangida pelo projeto faz parte da formação de professores e alunos, como campo prioritário de atuação, e se preocupa, também, com as percepções e ações envolvidas nas interações humanas, para fazer emergir a aprendizagem produtiva e duradoura do processo da aquisição da oralidade de novas línguas que se conhece na literatura.

1.2 As dificuldades que permeiam a oralidade e os objetivos da pesquisa

A aquisição da oralidade em uma língua estrangeira não é um processo simples para aprendizes e nem, tampouco, para o professor de língua, visto que há diversos desafios, mas ele irá de algum modo acontecer.

Mas, para que se adquira os saberes necessários à aquisição de uma nova língua é preciso compreender que há os saberes linguísticos, que não são necessariamente gramaticais, mas a capacidade de uso daquela língua, incluindo a modalidade inalienável da oralidade, em uso confiante, fluente e duradouro. Nesse caso, saber linguístico é a capacidade de manejo da língua na prática interativa.

Portanto, a partir dessas premissas, este estudo tem como objetivo geral investigar e compreender os desafios da aquisição da oralidade em nível iniciante e explorar modos de propiciar um ambiente estimulante para que aprendizes adultos de uma língua de escolha (LE), neste caso a língua inglesa (LI), tenham uma melhor resposta oral aberta aos estímulos à instalação de uma Competência Comunicativa (CC) falada, incluídas as estratégias de

aprendizagem na língua alvo para que esse processo seja mais interativo e confiante.

Assim, por meio de procedimentos objetivos de observação de aprendizes em uma turma aberta especificamente para esse fim, procurei explicitar e compreender as dificuldades enfrentadas por eles, as resistências evidenciadas no uso oral da língua alvo e, inclusive, se certas atitudes flagradas estão atreladas a crenças nocivas ou outros fatores limitantes, como o medo da nova língua, o receio da exposição (perda da face social), tendo em vista questões sociocognitivas ou socioafetivas, e se estratégias teoricamente conhecidas de aprendizagem podem favorecê-los na superação de eventuais adversidades.

Com isso, estratégias de ensino ensinadas pontualmente podem ou não apoiar esses alunos no enfrentamento de limitações, haja vista a dificuldade enfrentada por esta pesquisadora e professora-regente. Logo, ao ensinar inglês a uma turma remota já em comunicação na própria língua, abriu-se a possibilidade de perceber atos defensivos que podem interferir no andamento do ensino e na aquisição da oralidade.

1.3 As estratégias para aprendizagem são importantes?

As estratégias desempenham um papel fundamental nesta pesquisa, pois foram utilizadas para apoiar os alunos na primeira fase da aquisição da oralidade. Elas desempenham um papel importante na dissipação de medos e dúvidas, fornecendo aos alunos recursos e técnicas para enfrentar os desafios da aprendizagem oral.

Existem estratégias específicas que podem ser empregadas para lidar com as tensões na aprendizagem da oralidade. Durante o estudo, foi observado se os alunos utilizavam estratégias de evitamento da fala para evitar exposição e possíveis tensões. Essas estratégias foram analisadas em relação ao seu impacto no avanço da capacidade de uso oral dos alunos

A observação e análise dos registros obtidos tem como objetivo a reflexão sobre a relevância do uso de estratégias no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, visto que, segundo Rebecca Oxford (1990), são os passos que levam os aprendizes a construir seu próprio modo de aprender satisfatoriamente e de desenvolver atitudes que fazem com que o percurso da auto aprendizagem seja mais suave (livre de trepidações na aquisição), mais rápido, agradável e propositado ao ser dirigido a uma eventual meta de comunicação.

Ainda nesse sentido, Oxford (1990, p. 01) assevera que as estratégias são especialmente

importantes para a aprendizagem de línguas, porque são ferramentas para o envolvimento ativo e autodirigido, o que é essencial para o desenvolvimento da Competência Comunicativa (CC) na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Sob essa ótica, observo que isso se dá pelo uso consciente de estratégias percebidas espontaneamente ou estimuladas pelo professor dentro das salas de aula e demais locais de aprendizagem. Com isso, as estratégias aqui propostas têm o papel de apoio caso haja necessidade de intervenção, justamente para que o aluno-participante se mantenha na língua alvo.

Todavia, o que vivenciamos na prática como professores de línguas em ambientes de ensino privado são alunos adultos, muitos já diplomados pela escola regular, sem nenhuma habilidade de comunicação em qualquer das línguas que têm sido utilizadas no preenchimento da disciplina curricular vigente (Inglês e Espanhol). Além disso, sabe-se que a oferta do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, principalmente o da língua inglesa, em escolas de línguas ou em oferta independente, segue sua marcha ininterrupta apenas aos grupos que podem custeá-la.

Portanto, é evidente a urgência de tornar compreensíveis os modos de aquisição das línguas estrangeiras para o uso (principalmente por meio do ensino), embora a garantia de bons resultados, por meio das escolas públicas, não seja uma realidade no país. Por esse fator, vejo uma grande necessidade de novas políticas voltadas a esse tópico, pois precisamos de apoio, medidas e planos de ação e de revigoramento da formação dos professores de línguas para alcançarem o sucesso e para que tenham ferramentas úteis em prol de uma educação bilíngue efetiva.

Essa conjunção de recursos e força inovadora de trabalho pode transformar contextos naturalizados e estáveis em outros mais ricos em potencialidades para gestação da Competência Comunicativa (incluído o desempenho efetivo na língua). Isso pode ser considerado um sonho provavelmente distante, em que as línguas são ensinadas de modo amistoso aos conhecimentos teóricos relevantes disponíveis em práticas renovadoras de todo o ensino, iniciando-se pelo ensino regular e básico (EB) nas escolas e estendendo-se a todas as demais escolas no setor privado e no ensino independente particular.

1.4 Sobre atitudes, motivos e dificuldades afetivas que se conectam à oralidade

Ainda pautada pelos fatores supracitados no título da subseção, foi preciso aprofundar os tópicos essencialmente pela recorrência em receber alunos adultos iniciantes com resistências e dificuldades quanto ao uso oral da LI em sala de aula. Alguns deles manifestam desconforto quando solicitados a se comunicarem na língua alvo, seja por receios, ameaças de bloqueios precedentes, por inseguranças, por crenças enraizadas, medo da exposição pública negativa na língua (perda da face), o que dificulta a prática docente, exigindo um pouco mais de paciência e compreensão.

Por essa razão, percebi a necessidade de aprofundar a percepção do problema e adaptar o uso de estratégias que cooperassem para uma melhor resposta dos estímulos orais dos alunos-participantes, caso houvesse dificuldades atreladas as que descrevi acima, para entender até que ponto eles conseguem se abrir para a comunicação.

Ao analisar os processos que levam alunos em formação a serem bem-sucedidos ou não em suas aprendizagens pela CC em LI, busquei, pela literatura, entender as estratégias necessárias para facilitar esse percurso. Há bastante clareza em Williams & Burden (2000) sobre aprendizes bem sucedidos de LE. O autor descreve que esses aprendizes se diferenciam daqueles que não obtiveram sucesso, porque desenvolveram uma série de estratégias que são selecionadas e utilizadas de acordo com cada atividade e são adaptadas de acordo com as situações e necessidade. Logo, o uso de estratégias os direcionam para um melhor aprender e desenvolver uma segunda língua que logrou desestrangerizar-se em alguma medida.

Wenden (1991), por sua vez, enfatiza a importância de se aprender línguas e destaca a necessidade de o aprendiz responsabilizar-se pela sua aprendizagem, visto que as características individuais podem ser um forte indício da maneira mais adequada de abordar uma determinada atividade, principalmente quando se trata do uso da oralidade da língua alvo. Assim, penso que quando o professor compreender que articular um ambiente comunicativo é uma decisão do aluno e ter estratégias que façam com que ele se estimule a usar a língua alvo é também (e não só) sua decisão, esse ambiente estará sempre num processo contínuo de

comunicação através e com foco na língua alvo.

1.5 As perguntas e as justificativas que norteiam esta pesquisa

A pesquisa buscou compreender pela análise das aulas descritas e cotejadas com os áudios gravados quais dificuldades e desafios esses aprendizes iniciantes da LI enfrentaram e como lidaram com as dificuldades na língua-alvo. As estratégias utilizadas tiveram o papel de cooperar nesse processo inicial para que os alunos-participantes se desprendessem um pouco mais nos momentos de tensão pelo oral e conseguissem se expor mais na LI. As estratégias, enfim, vão mostrar se ajudam no uso da oralidade em sala de aula síncrona e melhorar o ambiente comunicativo de aprendizagem.

Além disso, a pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso, por meio de vídeo aulas e entrevistas, com a participação de cinco alunos adultos iniciantes, em um curso livre de língua inglesa, ministrado pela professora-pesquisadora. Utilizou-se a abordagem qualitativa para o processo de análise.

Baseado no que foi exposto, a temática se justifica por entender que o processo inicial desses alunos, quando visam a uma CC, deve levar em consideração uma aprendizagem mais significativa e real. Isto é, a comunicação tem um papel social para fins de interação e por isso o motivo de compreender a CC como uma peça chave no ensino e aprendizagem da LI.

1.6 Caminhando em passos lentos e complexos: a ansiedade e quais atitudes para uma melhor aquisição das línguas estrangeiras

A decisão de ter atitudes que estimulem a criação de ambientes seguros e comunicativos para que os aprendizes sintam-se abertos e capazes de usar a oralidade na língua alvo, em sala de aula ou fora dela, é atribuição e compromisso de professores de línguas que visam a formação sólida dos seus alunos, e, por isso, seria interessante que a comunidade docente levasse isso em consideração.

Nesse sentido, Calvet (2002) caracteriza atitudes, como sentimentos, em relação à língua que influenciam nos comportamentos linguísticos. Nossas atitudes, principalmente as impensadas e espontâneas, são claras ao reagirmos ao que é proposto na língua alvo e em como

nos abrimos para que ela ocorra ou nos esquivamos por medo de falhar. Logo, a parte afetiva, que permeia nossas vidas por experiências escolares, entrelaça-se as nossas inseguranças quando ainda não entendemos o funcionamento da língua alvo e, por isso, nos sentimos frustrados por vivenciá-la sem compreender nossos sentimentos, principalmente em relação à oralidade que mais nos expõe em público.

Pode ser complexo entender que somos capazes de usar o que sabemos nessa língua, pois temos uma noção dela como uma parte do todo, e essa insegurança, especialmente nos alunos adultos, há de ser ultrapassada se nos desvencilharmos de sentimentos, como o medo de falar, e de atitudes desmobilizadoras quanto a esse ensino. Nesse contexto Lambert (1972, p. 77-78) diz que:

Uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais, ou mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 77- 78).

Em consonância, a maneira pela qual o professor recebe os medos e atitudes de seus alunos em suas reações à língua alvo, principalmente quando compreende esses sentimentos, pode mudar todo o percurso de sua aprendizagem. Os componentes afetivo e atitudinal que estão no entorno imediato da cognição das línguas podem ser positivos para a aprendizagem ou distanciar o aluno dela, o que pode se tornar um fracasso trazer à tona o pensamento de que a aquisição efetiva é algo impossível.

No livro de Mastrella, intitulado *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares* (2011, p. 19), a autora cita Krashen e Terrell (1983) quando descreve os filtros afetivos *baixos* (menos ameaçadores em sua constituição) e quando destaca que um dos principais motivos para que isso ocorra é a baixa ansiedade dos alunos aprendizes de línguas estrangeiras em fase de aquisição. A ansiedade se dá por percepções do entorno e pela falta de motivação e autoconfiança que impedem o sucesso da aquisição. Ela também cita MacIntyre e Gardner (1991) e MacIntyre (1995) para afirmar que "a aprendizagem de língua estrangeira seria a disciplina ou área de estudo que mais provoca ansiedade nos aprendizes".

Esse sentimento de fato tem assolado as nossas salas de aula, pois é comum recebermos alunos preocupados com o tempo que levarão para aprender a língua alvo, tornando-os ainda mais ansiosos, pois adotam prazos ilusórios que na prática não existem, considerando-se a complexidade da aquisição das línguas. Aprender uma nova língua estrangeira requer tempo,

dedicação, paciência e motivação, e para que ela aconteça, não existe uma fórmula ou uma regra, sendo preciso coragem para enfrentar o percurso e continuar nele.

1.7 O uso da linguagem para fins comunicativos

O uso da linguagem para fins comunicativos é uma necessidade de todos os indivíduos e o seu aprimoramento passa a ser um processo natural para o desenvolvimento individual e interação social. Quando falamos da aquisição de língua materna é possível observar uma naturalidade e uma capacidade inata dos indivíduos no decorrer de suas primeiras experiências, contudo, quando se trata da aquisição de uma segunda língua, encontramos percalços e um processo incerto de sucesso, como cita Almeida Filho (2010, pág. 7) ao tratar das lacunas encontradas no processo de aquisição de uma nova língua:

Se lidar com o processo de aprender e ensinar línguas não é mais tão naturalmente seguro como parece ser a aquisição de nossas primeiras línguas, o desafio de formar e aperfeiçoar professores de línguas profissionais reforçando neles seus melhores traços e buscando novos não é nada menos difícil e complexo.

Para Almeida Filho (2011, pág. 52) a história do ensino de línguas não é só o que testemunhamos hoje e na história recente. Ela está presente no decurso da formação da sociedade, e o ensino da forma tem presença dominante também em séculos passados. Isto é, a tônica não recaiu majoritariamente no uso da língua para fins comunicativos.

Nesse sentido, sabe-se que a ideia de aquisição de uma nova língua com finalidade de produção monitorada e pautada em memorização de regras não possui muitos defensores nos dias atuais e abre espaço para propostas com concepções mais interacionais ou humanistas, baseadas na absorção da língua alvo por meio de experiências relevantes, interessantes aos aprendizes via funções cerebrais. A partir dessa proposta que moderniza o processo de aprendizagem de língua, é possível visualizar os fins para aquisição de línguas como o autor mencionado explana:

Chamamos de aprender línguas quando o processo se dá no modo mais racional e consciente, mas o desejo real das pessoas hoje em dia concentra-se mais em adquirir uma competência de uso que lhes sirva de base para circular socialmente nessa língua-alvo pretendida para nela fazer coisas ou obter efeitos (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 52).

Nem sempre temos objetivos claros em relação à apropriação da língua buscada, mas é fácil notar quando o aluno precisa dessa língua para um fim específico de comunicação, seja

para uma viagem que bate à porta, seja para uma prova oral de proficiência. Então, sejam por motivos simples ou não, a apropriação da língua alvo buscará chances reais para que o propósito possa ocorrer, principalmente quando se trata da comunicação em língua inglesa, haja vista o alcance geográfico mundial que ela possui.

Kumaravadivelu (2006. p. 129-148) afirma que “uma língua alcança um status verdadeiramente global quando desenvolve um papel especial reconhecido em todos os países” e, claramente, o inglês alcançou o status de língua franca no mundo, principalmente pela globalização e pelo alto poder econômico e cultural dos países falantes de LI. Kumaravadivelu (2) cita o bilinguismo de segunda língua aprendida (aqui no sentido genérico de aprender e adquirir juntos) como forma de estar no mundo de hoje, e acrescenta que o fato daqueles que não falam inglês ao redor do mundo precisarem aprender ou não do idioma não mudará o processo *globalizatório*.

A globalidade da língua e a conectividade da economia mundial garantirão que o inglês continue a reinar de modo supremo. A questão que deve ser enfrentada pela comunidade da LA refere-se à dificuldades e à discriminação enfrentadas por falantes não nativos de inglês. E diz que Wright parece não estar consciente de que, como Phillipson (2003: 140) observa, no contexto de política linguística da União Europeia. O problema aqui não diz respeito ao fato de ser ou não adequado ter a expectativa de como um falante estrangeiro de uma língua deva usar a língua, se exatamente como um falante nativo ou não. Qualquer pessoa que se expressa regularmente em uma língua estrangeira conhece bem o desafio enfrentado para se expressar, com o mesmo grau de complexidade, persuasão e correção de sua língua materna (2006, p. 132).

Por esse motivo, meu trabalho atual e meu interesse constante residem no fato de estar sempre tentando propiciar, por meio de aulas síncronas, um ambiente favorável para que os alunos, principalmente os iniciantes adultos, tenham uma melhor resposta a estímulos orais, seja na compreensão ou na produção. Mas, também, que esses aprendizes aprendam e adquiram comandos que possam utilizar para ingressar com conforto na oralidade da nova língua, desde os passos primários da formação até o estágio mais avançado de falantes confiantes e fluentes no idioma escolhido.

Esse pano de fundo sobre o qual projeta-se o tema deste estudo permite-nos problematizar as dificuldades que testemunhamos nos aprendizes de L2 que já passaram por minha instrução como professora de língua inglesa. Não parece igualmente acessível a todos a aprendizagem e aquisição de uma nova língua por falantes monolíngues do português, e mais notável ainda é a dificuldade em lançarem-se à prática oral em salas coletivas. Por isso, desejo de imediato enfatizar como tenho registrado as manifestações de hesitação ou resistência no ato

de falar no novo idioma, ainda bastante propenso a permanecer estrangeiro na fase inicial da aprendizagem. Estou me referindo ao fato apontado por Almeida Filho (1993) de que é preciso desestrangeirizar a língua estrangeira já durante a fase inicial.

Tornaram-se notórias as constantes queixas de alunos em relação as suas dificuldades quanto a oralidade na língua alvo, e por isso, sempre que elas aparecem, tenho os seguintes questionamentos: eu, como professora de língua inglesa, tenho realmente propiciado uma atmosfera acolhedora e segura para que surja a realização de sons tanto quanto movimentos novos da fala em sala ou o som que não ouço é o silêncio vindo do medo de se expressarem? Eis que a resposta tem sido a constante manutenção de um desejo por debelar essas restrições de ordem afetiva e atitudinal para que um ambiente seguro de comunicação impere nas salas (presenciais ou remotas).

1.8 A pandemia e seus resultados contraproducentes na Educação a Distância (EAD)

Educação a distância (EAD) é uma modalidade educacional na qual estudantes e professores estão separados, física e/ou temporalmente, tornando necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica, o Decreto Nº 9.057/2017, e pode ser implantada na educação básica (EJA e educação profissional) e no ensino superior no nosso país.

Um dos principais desafios da EAD é que os estudantes e professores tenham aparelhos que possibilitem acesso à internet, uma realidade ainda não muito satisfatória no Brasil, visto que o acesso, a qualidade e a velocidade das conexões de internet no país ainda deixam a desejar e podem realmente dificultar o acompanhamento das aulas de modo síncrono. No meu caso, no Distrito Federal (DF), as condições se mostraram operacionais e estáveis, permitindo o desenvolvimento do trabalho docente ininterruptamente, contudo, a quantidade de alunos de outros estados que sofrem com conexões ruins e ineficazes, principalmente os do norte e nordeste do país, são absurdas e precisa, de fato, de uma melhoria.

Desse modo, em 2020 quando o ambiente remoto de aprendizagem teve que ser vivido repentinamente e intensamente no decurso da crise sanitária sofrida em nosso país e no mundo, devido à Covid19, a classe docente se viu diante de desafios para fazer o ensino e aprendizagem continuarem. Portanto, não há dúvidas de que fomos socorridos pelos recursos tecnológicos

digitais e que sem eles teríamos parado o sistema educacional por mais de 24 meses ininterruptos.

Nesse sentido, o ano de 2020 foi crucial para que eu me dedicasse exclusivamente, até o presente momento, a aulas síncronas, e durante esse tempo tive que me adaptar a um outro formato de ensino para que minhas aulas fossem tão significativas quanto as presenciais, e compreendo que este é o melhor formato, mesmo tendo que superar obstáculos diários no ensino EAD.

Na consciência desses cenários de possíveis adversidades o interesse da pesquisa foi o de propiciar, por meio de aulas síncronas a distância, um ambiente favorável para que alguns alunos iniciantes adultos fossem observados de perto e com objetividade, registrando suas reações a estímulos orais engajados visando o desenvolvimento de uma certa CC, aproveitando estratégias de comunicação, reputando-as úteis e eficazes no esforço por adquirir a oralidade na nova língua na sua fase inicial de adiantamento.

É evidente que, entre os aprendizes em cursos de LI em âmbito nacional, há muitas dificuldades na aprendizagem da língua estrangeira escolhida, fato decorrente, frequentemente, de um ensino básico com lacunas ou deficiente quanto à aprendizagem da LI, adversidades essas resultantes de uma espécie de medo da língua (dos efeitos que o soar nesse idioma causa) ao construírem uma face pública nela e também, possivelmente, uma falta de sensibilidade ou tato de que são acometidos professores de línguas. Nesse sentido, as dificuldades dos novos falantes precisam ser expostas e explicadas para que possamos opor a elas medidas de mitigação que revertam quadros ameaçadores e propícios à aquisição da oralidade inicial das novas línguas.

Os professores precisam refletir sobre a realidade de um ensino defasado para tentar um aprimoramento em suas práticas. O que temos feito para ajudar nossos alunos e não os fazer desistir da LI ou qualquer outra língua estrangeira escolhida? Atitudes e estratégias têm sido implantadas na rotina desses aprendizes em formação para que haja um melhor desenvolvimento de suas habilidades?

Penso que se de fato isso ocorrer os nossos aprendizes poderão desenvolver habilidades de selecionar, de implementar e de avaliar melhores estratégias e comportamentos frente a suas aprendizagens, conforme suas necessidades, e, conseqüentemente, otimizar o desenvolvimento de suas competências. Isso fará com que eles se tornem agentes completos e bem-sucedidos na

língua adicional escolhida, tornando-se cidadãos do mundo, seguros que podem se expressar em qualquer lugar que desejem. Por isso o foco principal é a LI, por ser língua franca do mundo.

1.9 As perguntas e partes da pesquisa

Assim, para a culminância desta investigação, três perguntas indicaram a direção do estudo sobre alguns fatores já discernidos:

1. Quais são os possíveis comportamentos dos alunos-participantes da turma observada quanto à recepção e o uso da modalidade oral em LI em sala de aula digital.
2. A instrução com atenção à abordagem comunicativa com foco na oralidade ao nível inicial ou básico no ambiente interativo no grupo de observação obteve qual receptividade pelos alunos-participantes?
3. Quais estratégias sociais e afetivas de aprendizagem puderam ser localizadas (mesmo que alteradas parcialmente) neste estudo para servir de apoio complementar à professora e seus alunos iniciantes?

Por fim, o presente trabalho será estruturado em quatro partes distintas, cada uma desempenhando um papel específico no desenvolvimento da pesquisa. Neste primeiro capítulo apresentei o cenário e propósitos centrais da pesquisa. A segunda etapa consistiu da apresentação do embasamento por um referencial teórico relevante à compreensão do escopo do tema para sustentar as análises e interpretações realizadas ao longo do estudo. Nessa segunda seção, foram abordadas as principais teorias, conceitos e estudos relevantes relacionados ao tema em questão, com o objetivo de contextualizar e fundamentar as discussões posteriores.

Em seguida, foram expostos os detalhes e procedimentos referentes às coletas e análises dos registros obtidos. No capítulo três estão descritas as estratégias utilizadas para a obtenção das informações necessárias, bem como os instrumentos e as técnicas empregados na coleta e registro dos dados. Além disso, discutiu-se nesta seção a abordagem de análise adotada com relação ao tratamento dos dados, destacando-se os critérios de categorização, as técnicas de análise e o modo de uso delas na pesquisa.

Por fim, no capítulo quatro foi conduzida a análise dos registros colhidos e apresentadas as considerações finais desta dissertação, que englobou uma reflexão abrangente sobre os resultados obtidos, as contribuições do presente estudo para o ensino de línguas no país, as

limitações encontradas durante o processo e as sugestões para pesquisas futuras. Essa última subseção permitiu uma síntese das principais descobertas e intravisiões alcançadas ao longo do trabalho, reforçando a importância e a relevância do estudo realizado.

PARTE 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A pesquisa dentro da Linguística Aplicada

Nesta seção de fundamentação teórica, busquei direcionar-me por alguns autores da área Aplicada da Linguagem, conhecida como Linguística Aplicada (LA), no que se refere a uma de suas disciplinas, a de Ensino de Línguas (EL), que foi considerada estratégica na minha formação docente e de pós-graduação.

A partir da década de 1940 a Linguística Aplicada (LA) começou a se estabelecer como uma disciplina que aplicava os princípios e conhecimentos da linguística no campo do ensino de idiomas. Nesse período, houve um aumento significativo no interesse e no desenvolvimento da LA como atividade acadêmica profissional voltada para a melhoria do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

Um marco importante nesse contexto foi o livro pioneiro de Charles Fries, intitulado "The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences" (1945), lançado logo após o término da Segunda Guerra Mundial. O livro de Fries foi uma das primeiras obras a abordar de forma sistemática e abrangente questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase na estrutura e construção de frases em inglês.

Essa obra contribuiu para impulsionar a aplicação da LA no campo educacional, fornecendo uma base teórica e prática para o ensino de idiomas. A partir desse momento, a LA passou a ser reconhecida como uma área que buscava aprimorar os métodos de ensino, levando em consideração os aspectos linguísticos, comunicativos e pedagógicos envolvidos no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Com o tempo, a LA expandiu suas fronteiras e incorporou diferentes abordagens teóricas e metodológicas, integrando contribuições da sociolinguística, psicolinguística, pragmática, entre outras disciplinas. Atualmente, a LA continua a desempenhar um papel fundamental no campo educacional, explorando novas perspectivas e estratégias para o ensino de idiomas, com o objetivo de promover a comunicação efetiva e o desenvolvimento linguístico dos aprendizes

Ademais, deve-se pontuar a interação próxima com o pesquisador e orientador da

pesquisa, que antes mesmo de ser o supervisor deste trabalho, que fez parte da minha preparação profissional e acadêmica através de seus livros, o quais foram lidos já na minha formação acadêmica na graduação na minha *alma mater*, a Universidade Federal do Tocantins (UFT). No presente trabalho, e na atual conjuntura de pesquisa, tive ocasião de conhecer outros autores de relevância para o campo de pesquisa em comento, devidamente situados neste capítulo de resenha.

2.2 Base teórica para o desenvolvimento da Competência Comunicativa

Para o desenvolvimento do tema teórico, abordo aqui alguns autores que tratam dos mesmos assuntos pelos quais tenho interesse, como forma de orientação, para culminar a investigação do seguinte tema: a Competência Comunicativa (CC) e a importância de sua incorporação na sala de aula de língua com o objetivo maior de intensificação da oralidade em LI em sala de aula, e nas adequações e melhorias no que tange a minha prática docente.

De acordo com Vilson Leffa (2001) a importância que a Linguística Aplicada assumiu dentre as demais áreas do conhecimento da Linguagem deve-se, certamente, a vários fatores, já para Almeida Filho (2010) a capacidade de a disciplina responder às necessidades da sociedade é o maior deles. Leffa e Almeida Filho (2020, p. 1 a 14) (respectivamente) dizem que:

[...] estudar um fenômeno que muda entre o início e o fim da pesquisa é um desafio bem maior; quando termina o estudo o objeto inicial já se transformou em algo diferente. A mobilidade desse objeto exige, portanto, um paradigma de pesquisa altamente adaptável e que seja capaz de incorporar essas mudanças no momento em que elas ocorrem, uma espécie de “just in time” metodológico.

[...] Daí o grande desafio da pesquisa em Linguística Aplicada – manter o desenho previsto pela pesquisa aplicada adaptável à complexidade dos fenômenos aplicados, ou seja, da realidade, do cotidiano em que a linguagem está em fluxo criando sentidos.

Com base no anteriormente exposto, é evidente que a Linguística Aplicada (LA) desempenha um papel fundamental ao fornecer o crucial suporte epistêmico, além de direcionamentos e questionamentos essenciais para o ensino e aprendizagem de línguas consubstanciados numa disciplina aplicada autônoma e única. Essa é uma percepção da natureza dessas áreas acadêmicas alinhadas que já concebeu mais redutivamente a LA como ponte entre o mundo prático de nossas questões aplicadas (de uso das línguas) e as ciências de referência que foram a Linguística, a Psicologia, a Pedagogia Geral e as Ciências Sociais na busca por soluções para uma ampla gama de problemas encontrados na disciplina do Ensino de

Línguas.

Essa concepção foi alargada neste estudo para tomar uma Ciência Aplicada da Linguagem (CLA) contendo várias disciplinas aplicadas autônomas dentre as quais tomo a do Ensino de Línguas, contendo um acervo orgânico de conhecimentos teóricos de máxima utilidade para este trabalho. Portanto, a LA, ou CLA, serve de anteparo epistemológico para tomar a disciplina Ensino de Línguas como de domínio próprio, desempenhando um papel central ao fornecer as ferramentas e os *insights* necessários para enfrentar desafios e promover um ensino de línguas mais efetivo.

Nesse sentido, e em suma, a Competência Comunicativa explicada por Almeida Filho (2018, p. 37) pressupõe “um falante que, para ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também e, principalmente, saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala”. Aqui nesse diálogo Almeida Filho (2018) segue a mesma linha de pensamento do autor Hymes, um dos pioneiros da CC no mundo. Hymes (1972, p. 14.) exprime que “existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis”.

Nessa mesma abordagem, Souto Franco e Almeida Filho (2009, p. 9) citam que “a Competência Comunicativa se adquire através de alguma versão da abordagem comunicativa [de ensinar], focalizando o sentido antes da forma em arranjos temáticos ou por tarefas”.

Considero essas abordagens como um norte em minha trajetória como professora, pois reconheço a importância de proporcionar aos meus alunos esse tipo de ensino. Priorizar o sentido antes da forma é fundamental para prepará-los com uma base sólida para o mundo da linguagem.

Por esses motivos, essa pesquisa tem sido extremamente transformadora em minha prática docente. Buscar um propósito antes da estrutura, mergulhar profundamente e encontrar uma abordagem de ensino menos abstrata, contrapondo-se ao tradicional enfoque na gramática, é essencial. Devemos sempre ter em mente o aspecto mais crucial: a profundidade do significado. A forma como apresentamos a língua inglesa aos nossos alunos, buscando torná-la significativa, tem um impacto imenso em seus processos de aprendizagem.

Com isso, a Competência Comunicativa sempre foi uma abordagem defendida e pesquisada com profundidade por H.G. Widdowson, e em um dos seus principais livros *O Ensino de Línguas para a Comunicação* (1978), o autor é bastante enfático quando trata dessa temática, expressando claramente sua vontade de se ter professores ativos que estabeleçam essa

Competência como uma meta direta e necessária para o ensino e aprendizagem de línguas.

Nos debates de Almeida Filho e Souto Franco (2009, p 23.), os autores citam Widdowson (1991) ao dizer que: "adquirir língua é muito mais que só produzir frases corretas", além de acrescentarem que é também possível conhecer maneiras de como as orações são utilizadas para se conseguir um efeito comunicativo. Todos os aportes desse autor e os de Almeida Filho (op. cit.) se unem com os de Celce-Murcia (2008) que, de forma feliz, afirma que o planejamento de um curso de língua deve ser contextualizado e significativo para os aprendentes. No seu texto, está muito bem pontuado que aspectos não-verbais e paralinguísticos da interação oral são de suma importância, mas raramente tratados na sala de aula de língua. O professor deve ter em mente o que deseja para seus alunos e assim conduzir sua prática. É importante, também, ressaltar que a atitude é um fator muito relevante para o desenvolvimento da CC no aprendizado.

Percebe-se claramente, com base no referido arcabouço, que os autores mencionados compartilham um objetivo comum: o desejo de promover ensino e aprendizagem de línguas que sejam relevantes para a vida real, priorizando não apenas as normas linguísticas, mas também a aplicação prática fora das quatro paredes da sala de aula. Essa abordagem vai além das preocupações gramaticais, buscando envolver os alunos em conteúdos autênticos que os motivem a sair da passividade e se tornarem participantes ativos no ambiente de aprendizagem.

Dornyei e Celce-Murcia (1996), e o autor Widdowson (1978), argumentam que uma abordagem puramente funcional da linguagem e do uso da linguagem não faz justiça a "todo o complexo sistema da comunicação" e pedem a "consideração da natureza do discurso e das habilidades que estão envolvidas na criação". E ainda observam que, no entanto, o "estado atual do conhecimento sobre linguagem e aprendizagem de línguas é tal que seria irresponsável ser tudo menos provisório". Os autores mencionam que em meados da década de 1970, quando os princípios da *O Ensino de Línguas para a Comunicação* (CLT) estavam sendo desenvolvidos, a Linguística Geral e Aplicada não havia produzido uma descrição suficientemente clara da Competência Comunicativa para que os metodólogos pudessem aplicá-la à complexidade do uso comunicativo da linguagem.

Assim, os anseios de Widdowson (1978) em relação à aplicação da abordagem comunicativa nas salas de aula de línguas surgiu muito antes da década de 70. Todavia, é curioso notar que, mesmo com uma ampla gama de pesquisas e temas disponíveis para um

ensino significativo, comunicativo, autêntico e flexível, constatamos, em pleno 2023 em nosso país, que grande parte dos ambientes educacionais ainda se concentram exclusivamente na forma gramatical ao ensinar uma língua estrangeira. Essa abordagem deixa muito a desejar, pois negligencia a inclusão de temas que visam o uso da comunicação livre na língua-alvo dentro da sala de aula. Essa abordagem contraproducente compromete a formação de indivíduos sociáveis e preparados para o mundo, capazes de se expressar, expor suas opiniões, estimular o pensamento crítico e realizar todas as atividades que envolvam a comunicação nas línguas que estão estudando.

Dorsey e Celce-Murcia (1996, p. 76-77), em seus artigos sobre a (CC), relembram que Richards (1990) expressou haver duas abordagens principais para o ensino de habilidades de fala: uma abordagem indireta, “na qual a competência conversacional é vista como o produto do envolvimento dos alunos na interação conversacional”, e outra abordagem direta, que “envolve o planejamento de um programa de conversação em torno das micro habilidades, estratégias e processos específicos envolvidos na conversação fluente”. Para os autores, “o foco principal do ECL”, conforme indica Savignon (1990), tem sido “a elaboração e implementação de programas e metodologias que promovam o desenvolvimento da competência funcional de uma língua adicional (L2) através da participação do aluno em eventos comunicativos” (1996, p. 210).

Almeida Filho (2012, p. 54), explicita que as línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas para serem adquiridas para e em uso, para que a aquisição se faça presente. Ele concorda que é necessário que os primeiros agentes envolvidos na aprendizagem de línguas tenham a oportunidade de se acomodar em ambientes propícios e de qualidade para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Sob esse aspecto, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) dividem a Competência Comunicativa em cinco componentes principais: a competência discursiva, que consideramos o núcleo, juntamente com Competência Linguística, Competência Sociocultural e Estratégica e descrevem as áreas linguísticas abrangidas por cada componente.

Há ainda muito o que planejar e pensar em relação a CC e sua implementação na prática docente, digo, como docente, que nem sempre é fácil incorporar teorias à nossa prática, visto que não há um *modus operandis* consensual, apenas exigindo um grande esforço da nossa parte para incorporar essa abordagem e melhorar o ensino. Criar ou seguir metas que direcionam a

maior parte da aula nessa abordagem é, sobretudo, sair da nossa zona de conforto como professores de línguas.

Na maioria dos casos, é mais fácil para o professor guiar a aula na língua materna, porque assim os alunos não rejeitam a língua alvo e a mesma fluirá com uma providencial ilusão de que está tudo bem no roteiro final desse enredo: alunos formados na língua alvo, mas não falantes e incapazes de escrever um mínimo texto sobre eles mesmos, ao invés de tentar uma nova abordagem que seja capaz de engajá-los e fazê-los sair do seu comodismo e ter melhores resultados frente a língua em curso de aquisição.

Entendemos que a dicotomia entre teoria e a prática ainda seja uma realidade nas escolas de ensino básico e nos centros de línguas. Trato, principalmente, do meu ambiente de trabalho, os centros de línguas. As estratégias para que a CC seja posta e vivenciada não circulam de modo positivo e aberto dentro e fora dos ambientes de ensino. As demandas para que a língua alvo seja usada de forma natural e frequente são mínimas, porque os conteúdos propostos com ênfase nos aspectos gramaticais não intensificam a finalidade maior de desenvolver a CC no dia a dia dos alunos aprendizes de línguas.

Conforme afirmei no início desta dissertação, os professores possuem muita possibilidade de mudar essa realidade e tornar a aprendizagem de línguas uma verdadeira sequência de momentos de interação e comunicação. Para isso, é preciso lançar mão de estratégias adequadas e de metas claras demonstrando onde pretende-se chegar com isso, porque embora tenhamos anseios para que isso aconteça, ainda não há clareza sobre o modo de agir em sala para atingir as melhores práticas hoje entretidas pela teoria.

2.3 As estratégias como amparo ao aprendizado

De acordo com Dornyei e Thurrel (1990), a Competência Comunicativa é considerada uma das áreas mais significativas da linguagem. No entanto, lamentavelmente, ela continua sendo amplamente negligenciada tanto por materiais didáticos quanto por professores de línguas. Os autores apontam que o ensino da gramática ainda é uma área que recebe considerável ênfase, e os professores frequentemente se apoiam nesse enfoque tradicional. Para que haja uma mudança nesse cenário, é necessário adotar estratégias de transformação em nossa prática docente, no que os autores comentam que:

Os professores devem estar confiantes de que existe uma série de estratégias que podem ser incorporadas em seus currículos existentes, que podem ser ensinadas aos alunos com apenas um modesto esforço extra e que podem melhorar o desempenho geral da turma (1990, p. 7).

Nesse mesmo artigo eles mencionam Nunan (1987, p. 137) que diz que "as salas de aula de idiomas deveriam ser mais comunicativas" e discorrem sobre estratégias para que isso ocorra, explicitando que o ensino comunicativo de línguas, "visa melhorar a competência comunicativa do aluno". Eles dizem que de acordo com a teoria amplamente aceita de Canale e Swain (1980), a CC pode ser explicada em termos de três componentes: a competência gramatical, competência sociolinguística e competência estratégica.

Nesse sentido, Canale e Swain (1980, p. 30) asseveram que as "estratégias de comunicação verbal e não-verbal que podem ser colocadas em ação para compensar falhas na comunicação devido a variáveis de desempenho ou competência insuficiente". Isto é, "a competência estratégica refere-se à capacidade de transmitir o significado de alguém com sucesso aos parceiros comunicativos, especialmente quando surgem problemas no processo de comunicação" (Canale e Swain (1980, p. 30)).

Dornyei e Thurrel (1990, p. 6) afirmam que:

A competência estratégica é relevante tanto para a L1 quanto para a L2, pois falhas de comunicação ocorrem e devem ser superadas não só em língua estrangeira, mas também na língua materna. No entanto, como a competência estratégica envolve estratégias a serem usadas quando a comunicação é difícil, ela é de importância crucial para os aprendizes de línguas estrangeiras. A falta de competência estratégica pode ser responsável por situações em que os alunos com um conhecimento firme de gramática e uma ampla gama de vocabulário ficam presos e são incapazes de realizar sua intenção comunicativa. Em exames de linguagem oral, esses alunos podem até reprovar, e seus professores muitas vezes não conseguem compreender como isso pode acontecer com seus "melhores alunos". Por outro lado, há alunos que conseguem se comunicar com sucesso com apenas com palavras - eles confiam quase inteiramente em sua competência estratégica.

Diante disso, a atitude de agirmos estrategicamente para que os nossos alunos recém situados num ambiente comunicativo se sintam confortáveis, para ao menos tentarem se expressar ou se colocar frente a língua alvo posta diante deles, é de fato uma necessidade. Quando os conduzimos pelo caminho da compreensão e dos estímulos, transmitindo segurança, o fim será cheio de frutos e benefícios que colheremos por nos colocar no lugar de agentes transformadores destes aprendizados significativos, ou seja, quando não ensinamos apenas códigos que nunca serão usados fora do ambiente de sala de aula, mas um ensino real e para a vida.

Logo, Dornyei e Thurrel (1990) são muito claros ao retratar que todas as nossas atitudes como docentes dentro de sala de aula contam, desde as escolhas dos materiais didáticos até a forma como decidimos expô-los. Atitudes certas fazem a diferença no processo de maturação e desenvolvimento da oralidade em sala e eles tecem que:

A resposta que as atividades e os fenômenos que praticamos proporciona ao aprendiz uma sensação de segurança no idioma, permitindo-lhe espaço para manobrar em momentos de dificuldade. Além de desenvolver confiança, o treinamento de estratégia também facilita habilidades de improvisação espontânea e criatividade linguística. Finalmente, tais exercícios não apenas melhoram as habilidades de desempenho dos alunos, mas os alunos os apreciam muito - então eles também podem ser usados como quebra-gelos, aquecedores ou jogos (2009, p. 9).

Tanto Dornyei e Thurrel (1990) quanto Widdowson (1970) se conectam na mesma perspectiva sobre as estratégias da comunicação quando falam sobre elas de maneira similar, colocando exemplos de como melhorar a comunicação nas simples escolhas de uso de diálogos básicos de maneiras diferentes para guiar o aluno para a língua pela língua.

A teoria de Vygotsky (1998), no que tange à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conta com dois níveis de conhecimentos: o real e o potencial. No real, o indivíduo realiza tarefas de forma independente, e no potencial esse indivíduo só é capaz de realizar essa tarefa com o auxílio de outro. Partindo desse pressuposto, Vygotsky chega ao que denomina zona proximal, que é a distância entre o real e o potencial, pois “ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, op. cit., p. 112). Cito esses pressupostos do autor russo por entender que como docente, vivenciando uma nova língua na prática, preciso levar em consideração que o aluno pode ir além quando me disponho a ajudá-lo e modifico minhas estratégias na singularidade das circunstâncias de cada caso.

No livro de Quaresma (2019, p. 42), “*VYGOTSKY, a Interação no Ensino/Aprendizagem de Línguas*”, o autor discorre sobre a ZPD, a partir de Vygotsky (1998, p. 113):

O conceito de ZPD foi elaborado por Vygotsky como uma crítica e uma alternativa aos testes de QI, que são avaliações estáticas e individuais (Alves, 2005; Shabani; Khatib; Ebadi, 2010). De acordo com Vygotsky, os testes de QI avaliam um funcionamento mental já maduro. Dessa forma, o autor afirma que se devem avaliar as funções mentais que estão em desenvolvimento, e tal avaliação só pode ocorrer por meio de atividades colaborativas e não por meio de atividades realizadas de forma

independente ou isolada. Ela afirmava: “Aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Figueiredo (2019, p. 34) faz uma citação de Ivić (1989, p. 429) ao tratar da importância da interação dos pares e como o desenvolvimento entrelaçado ao outro é necessário: “os seres humanos, devido à sua origem e à sua natureza, não podem existir nem se desenvolver no modo normal para a sua espécie como elementos isolados: parte deles é necessariamente ancorada em outros seres humanos”.

Tanto Harmer (2001) quanto Vygotsky (1991), defendem a tese de que, há tantos aprendizes independentes quanto dependentes do seu professor orientador, pois os níveis de desenvolvimento são diferentes, mesmo que esses aprendizes estejam no mesmo ambiente ou na mesma faixa etária. Nota-se, portanto, que o processo de desenvolvimento instruído por um orientador capaz de compreender a importância de uma aprendizagem autoconsciente é muito mais eficaz no desenvolvimento do que um processo de aprendizagem inconsciente e que a interação entre orientadores e aprendizes é essencial para um aprendizado bem-sucedido.

Antes ainda de decidir entrar neste programa de mestrado, uma das minhas dúvidas frequentes era: como aperfeiçoar a minha prática para fazer o necessário e então melhorar os resultados da aquisição dos meus alunos em bases comunicativas? E, a partir disso, a necessidade de ir em busca de autores que tratassem desses problemas como situações reais do dia a dia da vida docente e discente e que me dessem algum sentido de direção ou me inspirassem a buscar soluções para um progresso diário naquilo que pretendo com o desenvolvimento do meu trabalho, e nesse caminho entregar o que proponho diante de uma educação significativa.

Refletindo sobre esse aspecto, trato da interação como ponto central desta discussão, pois considero como premissa fundamental que, antes de explorar estratégias específicas, é necessário abordar a interação, visto que sem ela não se pode alcançar resultados significativos. O primeiro passo é enxergar o aluno de forma genuína e compreender suas necessidades, a fim de fornecer a assistência necessária. Mas como podemos fazer isso? A resposta é demonstrar interesse genuíno pelo aluno e pelo seu processo de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, buscar a Competência Comunicativa (CC) através do princípio da comunicação interativa e social do aluno, permitindo assim seu desenvolvimento por meio de uma aprendizagem autêntica e significativa. É essencial que o aluno sinta que sua jornada de aprendizagem não é mera ilusão,

mas sim um percurso longo que trará recompensas. Para que isso se concretize, é fundamental que o professor seja, acima de tudo, um suporte e uma referência nesse processo.

2.4 A Comunicação por meio da interação

A comunicação por meio da interação é um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem, conforme destacado por Almeida Filho (2011). A competência Comunicativa (CC) refere-se à nossa capacidade de agir e interagir com base em conhecimentos prévios que temos sobre o mundo e as coisas, impulsionados por motivações e atitudes que nos levam a falar e realizar ações que nos motivam. Como professores, desempenhamos um papel significativo nas salas de aula, utilizando estratégias de ensino para que nossos alunos alcancem resultados positivos em sua aprendizagem.

A interação como objeto de estudo científico emergiu no início do século XX nos estudos da psicologia social. É notável que tenha levado um longo período de tempo para que esse tema se tornasse foco central e atraísse nossa atenção, mesmo que originalmente não estivesse diretamente relacionado ao ensino e aprendizagem de línguas.

Diante desse contexto, como se daria a interação e a linguagem na interação? Com quem? Interação para quê? Faraco (2005, p. 214) aborda o contexto dizendo que:

[...] a interação e a linguagem na interação são fenômenos de alta complexidade por envolverem múltiplos fatores em múltiplas relações. Se algum desses fatores e relações estão razoavelmente descritos (como, por exemplo, certas pressões da cena enunciativa sobre o que e como se pode dizer nela), boa parte escapa ainda de uma apreensão mais consistente (e aqui podemos citar, entre outros exemplos, o processo de aquisição da linguagem e modos de interveniência das formações do inconsciente no dizer e no agir dos interactantes). É preciso, portanto, reconhecer, de início, que estamos ainda muito distantes de uma apreensão teoricamente integrada desses fenômenos que envolvem múltiplos fatores em múltiplas relações.

Há ainda muito o que se pesquisar e descobrir sobre todos os fatores que não nos deixam dar respostas rasas, lembrando-nos da complexidade humana, principalmente nas relações e nas práticas sociais. Leffa (2001, p. 3) expõe que não nos comunicamos e interagimos apenas para nós mesmos, e mesmo que sim, há uma intenção dirigida ao outro:

Sabemos que a comunicação não acontece sozinha; tipicamente é um ato coletivo que envolve sempre duas ou mais pessoas, interagindo através da linguagem. Pode-se afirmar tranquilamente, que a linguagem nunca é usada apenas para consumo individual. O monólogo, como uma fala sem interlocutor, não existe. No exemplo clássico do teatro, o monólogo acontece entre o ator e toda a plateia. No exemplo de uma fala interna, haverá sempre um interlocutor representado. Mesmo quando se fala

sozinho, fala-se para alguém.

Faraco (2005, p. 216) relaciona, ainda, o nosso eu com o outro e enfatiza que sozinhos todo o processo seria mais difícil:

O “me” é o “eu social”, isto é, o resultado da internalização do conjunto de atitudes e dizeres dos outros em relação ao *self* (o que sou para os outros); o segundo é a resposta ativa ao “me”, isto é, o “eu” resulta do processo intrapsíquico ativo pelo qual cada um se subjetiva (se singulariza) respondendo às estruturas semiotizadas do “me”.

Nessa perspectiva, o ambiente da sala de aula proporciona uma variedade de experiências que desempenham um papel fundamental em nosso desenvolvimento. O convívio com outras pessoas nos ensina lições valiosas, podendo nos tornar melhores ou piores, dependendo do contexto em que estamos inseridos e dos sentimentos que permitimos aflorar em nós em diferentes situações. No entanto, é importante ressaltar que tudo isso acontece por meio da interação.

Ao atuarmos como educadores desempenhamos um papel de colaboradores no processo de ensino. Para oferecer um serviço enriquecedor ao outro, é essencial nos entregarmos a reflexões constantes sobre nossa prática diária e avaliar como nossa vida pessoal se relaciona com isso. Devemos questionar como podemos agregar valor ao ambiente em que estamos inseridos, a fim de auxiliar nosso aluno a se tornar um indivíduo pensante e que domine diversos aspectos da língua-alvo que está sendo estudada.

Faraco (2005, p. 219) aponta que “toda e qualquer função psíquica só se desenvolve, bem ou mal, na presença do outro. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do Eu: ser visto, reconhecido, respeitado”. O autor ainda nos lembra de “não ignorar o que se passa localmente nos eventos internacionais” (2005, p. 217). O linguista demonstra atenção por nossos problemas internos relacionados a nossa prática docente em sala de aula, não só nos domínios presenciais, obviamente, mas ainda, pela necessidade de nos adaptarmos às tecnologias, principalmente depois de todos os fatores recorrentes e vivenciados durante uma época em que uma pandemia viral assolou o mundo inteiro. Precisamos, urgentemente, acompanhar em passos largos a ascensão das ferramentas virtuais e a necessidade delas na educação, principalmente pelo viés interativo, independentemente de onde se encontre.

É evidente que o contexto educacional passou por transformações significativas, alterando a dinâmica do ensino em sala de aula. No passado, os alunos eram frequentemente colocados em salas físicas, onde passavam horas apenas ouvindo o professor transmitir

informações e conduzir práticas previsíveis, muitas vezes repetitivas. No entanto, essa abordagem unidirecional e passiva do ensino já não é mais a norma.

Hoje, reconhecemos a importância da interação como elemento central no processo educacional. Compreendemos que os alunos aprendem melhor quando estão ativamente envolvidos no processo de aprendizagem, participando de discussões, colaborando em atividades práticas e interagindo com seus colegas e com o professor. Essa mudança de paradigma reflete uma compreensão mais profunda da natureza social e construtivista da aprendizagem.

Ao promover a interação em sala de aula, os alunos têm a oportunidade de expressar suas ideias, compartilhar perspectivas, debater questões e desenvolver habilidades de comunicação e pensamento crítico. Através do diálogo e da colaboração, eles constroem significados e ampliam seu conhecimento, tornando o aprendizado mais autêntico e enriquecedor.

Além disso, a interação em sala de aula também cria um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual os alunos se sentem encorajados a participar ativamente, a tomar iniciativa e a explorar novas ideias. Essa abordagem centrada no aluno promove um engajamento mais profundo e duradouro, resultando em uma aprendizagem mais significativa.

Portanto, reconhecemos que a interação em sala de aula é fundamental para um ensino eficaz e para o desenvolvimento integral dos alunos. Ao criar um ambiente que valoriza a participação ativa, o diálogo e a colaboração, proporcionamos aos alunos uma experiência educacional mais enriquecedora, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual com confiança e habilidades sólidas.

2.5 A tecnologia como apoio ao veículo do ensino e aprendizagem de línguas

Juntamente com a globalização veio a tecnologia, e se não acompanharmos a rapidez das transformações, seremos esmagados pela célere evolução. Silva (2014, p. 85) foi certo em seu texto quando disse que “a escola não se encontra em sintonia com a emergência da interatividade. Encontra-se alheia ao *espírito do tempo* e mantém-se fechada em si mesma, em seus rituais de transmissão, quando o seu entorno se modifica fundamentalmente em nova dimensão comunicacional”. Logo, precisamos acelerar os nossos passos enquanto professores

de LI, propiciando um ensino que quebra as barreiras da comunicação e que vai muito além de um ensino que apenas visa o uso gramatical da língua alvo.

Silva (2014, p. 84) aponta que:

Em lugar de se posicionar diante da experiência comunicacional vivida pelos alunos, a escola continua na defensiva. Enquanto os alunos apresentam-se como novos espectadores, tendendo a uma postura menos passiva diante da emissão, quando aprendem a manipular imagens nas telas cada vez menos estáticas, os professores não sabem raciocinar senão na transmissão linear e separando emissão de recepção.

Isto é, o autor trata no texto supracitado sobre desafios, especificamente o desafio que nós professores precisamos superar na acelerada evolução tecnológica. Não podemos continuar levando as mesmas abordagens e estratégias, de tempos em que a internet não era tão comum, para o ambiente de ensino e aprendizagem, visto que o mundo está ligado intrinsecamente à tecnologia. Leffa (2001, p. 12) diz que:

No mundo da prática, há também algumas fusões que precisam ser feitas. Estamos numa época em que podemos, com certa facilidade, fundir proximidade com distância; eu posso estar aqui e em vários outros lugares ao mesmo tempo, não só me replicando para ser visto e ouvido, de modo passivo, mas também para ver e ouvir, de modo ativo, interagindo com as pessoas – não só de maneira síncrona mas também assíncrona, permitindo que a interação ocorra em diferentes lugares e horários. Essa fusão do presencial com o distante possibilitou algo que se convencionou chamar de Educação a distância e que é vista por alguns como uma substituição do ensino presencial. Acho que o ensino não deve ser apenas presencial nem apenas a distância, mas dos dois modos.

Este autor foi atencioso com as transformações tecnológicas que ocorreram em 2001, há mais de vinte anos, quando enfatizou o ensino digital de forma real, mas, apesar disso, ainda hoje vivenciamos tudo isso da forma mais crua possível. A necessidade de se ter vozes unidas, vozes atuantes, foi o que desencadeou todo esse processo para que houvesse a presença por uma interação mais ampla e corrente na atualidade.

Os acontecimentos sanitários, devido à situação dada pela Covid19, transformaram o modo de ensinar, mas, infelizmente, o ambiente educativo não estava totalmente preparado para a *aula síncrona*. Silva (2014, p. 84) diz que “a escola que não se preparou para a televisão, agora tem o desafio digital”. Não houve um preparo consistente e significativo para o uso das ferramentas digitais pelos docentes, pois não imaginávamos que um dia elas seriam a nossa única ponte para o ensino.

Ele ainda acrescenta que o foco não está mais nos sistemas de linguagem, mas na emergência da língua nos novos contextos de interação, visto que há a necessidade da junção

de um ensino online adequado ligado às interações reais. Nesse mesmo caminho percebemos que é muito comum hoje em dia ouvirmos falar ou conhecer pessoas que tentam aprender ou aprendem uma língua estrangeira (L2) apenas para se comunicar com os seus pares, seja para obter um relacionamento romântico com outra pessoa de outro país, seja por amizade, ou apenas para jogar videogames ou assistir vídeos online, o que comprova que essa já é uma realidade para contextos virtuais.

O autor Kumaravadivelu (2006), em seu estudo sobre Linguística Aplicada na Era da Globalização (2006, p. 139), sugere que “para se moverem do moderno para o pós-moderno, os linguistas aplicados têm de se mover para além do tratamento da linguagem como sistema e começar a tratá-la como discurso”. Diante disso, nota-se a necessidade da interação viva tecida com outros aprendizes e com os seus professores na L2 para que haja maiores chances de aquisição das habilidades na língua estrangeira escolhida.

Por conseguinte, Leffa (2010) trata da interação como meio de comunicação, como aquilo que acontece entre as pessoas, as experiências que se tem com o outro para que possamos nos reconhecer melhor, observando o mundo, o que mostra a importância da necessidade do uso da CC dentro dos ambientes de aprendizagem de línguas e a necessidade de transformá-la em rotina.

Tratando das estratégias de aprendizagem, segundo Paiva (1998) cada aluno tem as suas estratégias para aprender uma língua, no caso, a LI. Segundo Cohen et alii (1996 *apud* Paiva, 1998, p. 73):

Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos ou ações selecionados pelos aprendizes para melhorar a aprendizagem ou o uso da língua, ou ambos. (...), são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua.

Embora trate das estratégias propostas pela autora Rebecca Oxford (1990), daqui por diante pontuarei apenas as que se dirigem à obtenção da CC.

2.6 Estratégias e estilos de aprendizes

Rebecca Oxford (1990) desenvolveu dois tipos de estratégias: as estratégias diretas e as indiretas, e cada estratégia se divide em três categorias, sendo que cada categoria possui diferentes números de grupos de estratégias.

De acordo com Oxford (1990), as estratégias diretas requerem o processamento mental da linguagem dividido em três categorias: a) as **de memória**, as quais são usadas para armazenar e recuperar informações da memória, associar palavras da L2 e da L1, fazer uso de imagens e revisões estruturadas; b) as **cognitivas** que exigem a compreensão para a produção efetiva da linguagem, de como raciocinar dedutivamente, do uso da análise contrastiva para reforçar a precisão gramatical; c) **de compensação**, permitindo que os alunos usem a linguagem, apesar das lacunas no conhecimento, adivinhando quando o significado não é conhecido ou usando sinônimos ou gestos para expressar o significado de uma palavra ou expressão desconhecida.

O segundo tipo de estratégia, o indireto, também se divide em três categorias: a) metacognitivas: ajudam os aprendizes a regular as suas próprias cognições e a focar, planejar e avaliar seus progressos enquanto caminham em direção a competência comunicativa; b) afetivas: desenvolvem a auto segurança e a perseverança necessárias para que os aprendizes de línguas obtenham a competência; c) sociais: fornecendo aumento na interação e maior ênfase na cooperação e entendimento do outro.

Para Harmer (2001), há quatro estilos de aprendizes: o convergente, o conformista, o concreto e o comunicativo. Desses, irei descrever apenas o comunicativo por alinhar-se com o objeto desta pesquisa. De acordo com Harmer (2001) os aprendizes comunicativos são orientados para o uso da linguagem e se sentem confortáveis fora da sala de aula ao demonstrarem um grau de confiança e disposição para assumir riscos que seus colegas podem não ter. Eles estão muito mais interessados na interação social com outros falantes da linguagem do que com a análise de como a linguagem funciona. Eles ficam perfeitamente felizes em operar sem a orientação de um professor (HARMER, 2001).

Diante disso, podemos afirmar que a promoção da interação em sala de aula é essencial para o desenvolvimento de estratégias individuais de aprendizagem. Conforme Cohen (1996) destaca, os aprendizes buscam estratégias pessoais que os auxiliem em sua aprendizagem, permitindo-lhes uma maior independência e construção da autonomia como aprendizes de uma língua estrangeira. Nesse sentido, o presente estudo está alinhado com as perspectivas dos autores mencionados, ao abordar as estratégias de aprendizagem como processos individuais que cada aluno utiliza para facilitar sua aprendizagem da língua estrangeira em foco.

Essas considerações evidenciam a importância de promover um ambiente interativo e

colaborativo em sala de aula, no qual os alunos possam compartilhar suas estratégias e experiências, enriquecendo, assim, o processo de aprendizagem de forma individual e coletiva. A interação, nesse contexto, não apenas fortalece a autonomia dos aprendizes, mas também fomenta a construção de conhecimentos significativos e aprimora as habilidades comunicativas dos alunos.

Ao encorajar a interação em sala de aula e valorizar as estratégias individuais de aprendizagem, os professores têm a oportunidade de criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos, capacitando-os a se tornarem aprendizes autônomos e competentes na língua estrangeira. Essa abordagem pedagógica alinha-se às perspectivas contemporâneas da educação e contribui para o fortalecimento da qualidade do ensino de línguas.

Portanto, a compreensão da interação como um pilar central do processo de aprendizagem e a valorização das estratégias individuais dos alunos são fundamentais para proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, na qual cada aprendiz possa se desenvolver plenamente em sua jornada de aprendizagem da língua estrangeira.

2.7 As estratégias por Dornyei

Dornyei (1990, p. 7) descreve uma Competência Estratégica e diz que "ela é ativada quando os aprendizes desejam transmitir mensagens que seus recursos linguísticos não permitem que eles expressem com sucesso". Ele diz que "as estratégias que eles podem usar nesses momentos foram divididas por Corder (1981) em dois tipos principais, estratégias de ajuste de mensagens e estratégias de expansão de recursos" (DORNYEI, 1990, p 8.). O autor ainda acrescenta que outros pesquisadores usaram termos diferentes para os dois tipos: estratégias de redução ou evitação para o primeiro e estratégias de realização para o segundo (ver Faerch e Kasper, 1983; Ellis, 1985).

Dornyei (1990, p. 11) cita que:

As estratégias de ajuste de mensagem envolvem a adaptação da mensagem de alguém aos recursos de alguém, de acordo com o velho slogan, "Os aprendizes de línguas devem dizer o que podem, e não o que querem". Mensagem. O uso dessas estratégias geralmente leva os alunos a sentir que o que eles dizem soa simplista ou vago. O ajuste da mensagem é, na verdade, uma forma de evitar o risco, que se expressa claramente na seguinte declaração típica do aprendiz: "Eu sei até onde posso ir e o que não devo nem tentar".

E continua:

Com a expansão de recursos ou estratégias de realização, os aprendizes correm o risco de falhar e tentam permanecer na conversa, transmitindo suas mensagens e compensando de alguma forma suas deficiências. Tais estratégias são cooperativas ou não cooperativas. As primeiras envolvem o pedido de ajuda do aprendiz ao seu interlocutor. Isso pode assumir uma forma direta (por exemplo, perguntas como 'Como você chama...?') ou pode ser indireta (por exemplo, por meio de uma pausa, olhar fixo, etc.). Este último não requer a ajuda do parceiro de comunicação - o aluno tenta superar o problema valendo-se de seus próprios recursos. (DORNYEI, 1990, p. 11).

Segundo Dornyei (1990, p. 8), as estratégias desempenham um papel fundamental na promoção da fala, e ele as descreve da seguinte maneira:

1. Paráfrase ou circunlocução: Consiste em descrever ou exemplificar o objeto ou ação alvo por meio de outras palavras ou expressões. Por exemplo, utilizar a descrição "a coisa com a qual você abre garrafas de vinho" para se referir a um "saca-rolhas", ou a expressão "pequeno avião militar rápido" para representar um "caça".
2. Aproximação: Nessa estratégia, busca-se utilizar um termo que expresse o significado do item lexical alvo de forma mais próxima possível. Por exemplo, utilizar o termo "navio" para se referir a um "barco à vela", ou a palavra "peixe" para representar uma "carpa".
3. Meios não linguísticos: Essa estratégia envolve o uso de recursos não verbais, como mímica, gestos ou imitação, para comunicar o significado desejado.
4. Palavras emprestadas ou inventadas: Essa estratégia consiste em utilizar palavras emprestadas de outra língua ou inventar novas palavras para se referir ao item lexical alvo. Por exemplo, utilizar "auto" em vez de "car" ou criar a palavra "housecontroller" para se referir a um "zelador".

Essas estratégias, mencionadas por Dornyei (1990), têm como objetivo auxiliar os falantes no processo de comunicação, permitindo-lhes superar eventuais dificuldades na expressão oral e alcançar um maior grau de fluência e precisão. A compreensão e o domínio dessas estratégias podem contribuir significativamente para a melhoria das habilidades comunicativas em uma língua estrangeira. Ele ainda diz que

Para permanecer na conversa e ganhar tempo para pensar, os alunos também podem fazer atividades de treinamento de estratégia e usar certas fórmulas de conversação ou 'padrões' de conversação pré-fabricados e que na comunicação escrita, uma estratégia muito comum de expansão de recursos é o uso do dicionário (DORNYEI, 1990, p. 7).

Logo, as estratégias de expansão de recursos não se restringem, obviamente, ao uso da L2. Tarone e Yule (1989) "constataram, por exemplo, que a circunlocução e a aproximação ocorreram com mais frequência na fala de falantes nativos do que na de falantes não nativos" (DORNYEI, 1990, p. 6).

Em suma, a pesquisa tenta compreender e investigar as dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos-participantes iniciantes da língua-alvo principalmente no

desenvolvimento da expressão oral, bem como examinar como eles lidam com as estratégias fornecidas pela professora de língua estrangeira no contexto síncrono da sala de aula. Além disso, buscou-se identificar maneiras de aprimorar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais propício à comunicação efetiva. Ao compreender essas questões, espera-se contribuir para o desenvolvimento de abordagens de ensino que sejam mais eficazes no tratamento da oralidade, capacitando os alunos a começarem a comunicar-se na língua estrangeira em estudo.

PARTE 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Um sumário dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Nesta seção, apresentaremos o método de pesquisa empregado na realização do trabalho. Delineia-se aqui o modelo utilizado no estudo, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos para analisá-los. Assim, salientamos que o estudo está pautado, primeiramente, pela pesquisa qualitativa na área de Ensino de Línguas filiada à Linguística Aplicada (LA) e desenvolvida por meio de um estudo de caso do tipo interventivo.

A pesquisa analisou registros obtidos a partir de um curso de inglês na extensão online, especificamente com um total de 5 aulas que corresponderam a uma carga horária de 7 horas e meia, sendo 1 hora e meia por aula em 5 semanas letivas, com 5 alunos.

Neste trabalho buscamos responder às questões relacionadas no capítulo 1 sobre como esses alunos recepcionaram as aulas conduzidas na própria LI, na sua maior parte do tempo, e como recepcionaram, portanto, a oralidade da situação em nível inicial de adiantamento, e quais as estratégias usadas para que isso ocorresse.

3.2 A pesquisa dentro da Ciência Aplicada da Linguagem na disciplina Ensino de Línguas

Esta pesquisa, conforme já informado, insere-se na disciplina acadêmica Ensino de Línguas, relacionada epistemologicamente à Ciência Aplicada da Linguagem (CAL), e ao estudo da abordagem para tratar da Abordagem Comunicativa do Ensino de Línguas (ACEL). A Ciência Aplicada da Linguagem é a área pluridisciplinar do conhecimento que tem a preocupação de explorar usos da linguagem nos mais diversos contextos sociais que se apresenta como ciência articuladora de múltiplos domínios do saber (cf. CAVALCANTE, 1986; CELANI, 2008, ALMEIDA FILHO, 2022).

Nos anos 70, Widdowson, um dos principais autores por quem me guiei para o desenvolvimento desta pesquisa, publicou seu livro clássico *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, também na perspectiva renovadora da Linguística Aplicada, e por essa época

aprofundou-se a distinção entre aplicação de Linguística e a LA, com o foco não só nos sistemas da linguagem, mas principalmente em como expandi-la, aprimorar o ensino e aprendizagem e os usos.

Com isso, faz-se necessário entender que o uso da linguagem em atividades proeminentemente comunicativas é uma necessidade de todos os indivíduos desde a sua mais tenra existência, e o aprimoramento da linguagem passa a ser um processo natural para o desenvolvimento individual na interação social. Quando tratamos da aquisição da língua materna, é possível observar uma naturalidade e capacidade inata dos indivíduos no decorrer de suas primeiras experiências. Contudo, quando se trata da aquisição de uma segunda língua, encontramos percalços e um processo incerto de sucesso, conforme cita Almeida Filho (19, pág. 7) quando trata das lacunas encontradas no processo de aquisição de uma nova língua:

Se lidar com o processo de aprender e ensinar línguas não é mais tão naturalmente seguro como parece ser a aquisição de nossas primeiras línguas, o desafio de formar e aperfeiçoar professores de línguas profissionais reforçando neles seus melhores traços e buscando novos não é nada menos difícil e complexo.

Para Almeida Filho (2011, pág. 52) a história do ensino de línguas não é nada curta se considerarmos que Germain (1997) a data em 5 mil anos e que está presente no decurso da sociedade de formas divergentes e muitas vezes não voltadas para o uso e fins comunicativos. A ideia de aquisição de uma nova língua sem que a produção esteja monitorada e pautada por memorização de regras, não se mostra mais eficiente e dá espaço para as propostas com concepções mais naturais ou humanistas baseadas na absorção da língua alvo por meio de experiências relevantes e via funções cognitivas do cérebro. A partir dessa proposta que moderniza o processo de aprendizagem de língua, é possível enxergar os fins da aquisição de línguas como o autor mencionado explana:

Aprendem-se línguas também no modo mais racional e consciente, mas o desejo real das pessoas hoje em dia se concentra mais em adquirir uma competência de uso que lhes sirva de base para circular socialmente nessa língua-alvo pretendida para nela fazer coisas ou obter efeitos.

3.3 A pesquisa e seu contexto

A pesquisa foi realizada durante a oferta de um curso 100% *online* de extensão da língua inglesa, pelo aplicativo Zoom, com aulas síncronas, oferecidas pela professora-pesquisadora, que teve como objetivo facilitar o alcance de uma meta de capacidade e desempenho

comunicativos entre os alunos-participantes. Ademais, foi averiguado como esses alunos receberam o uso da oralidade em Língua Inglesa (LI) na sala de aula no modo remoto, além de analisar suas atitudes e comportamentos recorrentes em relação à essa língua em uso abundante e se houve alguma estratégia para que essa comunicação se mantivesse em curso com o intuito de superar o impacto da nova língua.

O desenvolvimento da pesquisa se deu na forma de um estudo de caso interventivo, através de gravações das aulas em vídeo pelo aplicativo Zoom, que tiveram duração de uma hora e meia por semana, durante o período de um mês e uma semana, perfazendo uma carga horária de aproximadamente 5 aulas em contato direto, além de atividades gerais extraclasse, num módulo total de 7 horas e meia. Além disso, realizou-se entrevistas e análise dos registros colhidos. Faz-se necessário pontuar que todos os participantes foram solicitados a assinar um termo de aceite de condições do uso de dados e de responsabilidade da pesquisadora, dando ciência de todos os passos metodológicos a serem desenvolvidos no projeto.

As entrevistas foram feitas na sala virtual ao final do curso, onde todos os alunos-participantes responderam o que foi questionado de forma individual com o intuito de captar informações sobre as abordagens e estratégias utilizadas em aula e quanto às suas percepções de facilidade ou eventuais dificuldades em relação à exposição e à oralidade em LI.

As entrevistas foram do tipo semiestruturado, ou seja, o professor-pesquisador seguiu um roteiro de perguntas previamente estabelecidas. Contudo, não houve necessidade de segui-las rigorosamente. Isto é, a entrevista semiestruturada combina perguntas definidas com perguntas espontâneas, que surgem apenas no momento da entrevista e pode seguir o fluxo natural do diálogo.

De acordo com Miguel (2009, s.p.), “a entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, com interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação.” Ele ainda diz que “em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre num meio cujo fim é o inter-relacionamento humano”.

Garrett (1981, p. 34) informa que "todas as pessoas, de uma maneira ou de outra, são envolvidas na entrevista, seja entrevistando, seja sendo entrevistadas, e que em ambas as situações residem aspectos objetivos e subjetivos". O autor acrescenta que "um ponto básico de sua teorização é projetar a técnica para a arte da entrevista, identificando no ato de entrevistar,

acima de tudo, a arte de ouvir, perguntar e conversar, no que acredito serem pontos essenciais para uma pesquisa qualitativa" (GARRETT, 1981, p. 35).

Seidman (1991, p. 23) afirma que "entrevistar é ter interesse nas vidas das pessoas", e afirmo que entrevistar é querer entender o contexto do participante, e, automaticamente, querer transformar a prática pedagógica a partir do que obtenho destes momentos de trocas.

Visto isso, a professora-pesquisadora selecionou cinco alunos adultos iniciantes na língua inglesa, no primeiro bimestre de 2023 por meio de uma chamada por divulgação na rede social Instagram, por postagem no *story* e no *feed*, convidando alunos com idade superior a 20 anos, com ensino médio completo, e que só tivessem tido contado com a língua inglesa na escola de ensino básico, para se inscreverem no curso e assim participarem das aulas.

A pesquisa justificou-se a partir da necessidade de diagnosticar os comportamentos dos alunos em seus momentos primários frente à Competência Comunicativa (CC), isto é, quão abertos eles pudessem estar em relação ao ensino e aprendizagem da LI, em termos de oralidade. Logo, em consonância, também foi analisada a resistência dos alunos-participantes ao receberem informações apenas, ou na sua maior parte do tempo em LI e, conseqüentemente, quais estratégias a professora-pesquisadora utilizou para tentar mantê-los em um fluxo comunicativo na língua alvo.

Nesta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa como forma de coleta de dados, o que para Divan (2008, p. 189) "tem como meta descobrir a teoria e não somente verificá-la, isto é, o seu principal objetivo é documentar os eventos pesquisados e identificar o que eles significam para os participantes da pesquisa, dando ênfase à qualidade, ao que é destacado no contexto social".

Para tanto, essa metodologia procurou descrever a condição atual e os comportamentos desses alunos-participantes quanto a seus contatos iniciais com a LI e se houve neles algum tipo de resistência em relação ao ensino e aprendizagem da LI pela CC. As ações complementaram a observação da professora-pesquisadora que foram registradas em videograções no decorrer do curso em que ocorreram também triangulações.

Sobre as estratégias de aprendizagem a professora-pesquisadora verificou se houve a necessidade de algum insumo para que esses alunos-participantes pudessem desenvolver a oralidade em LI. Durante as aulas foi necessário usar e adaptar estratégias para o nosso contexto para que tivéssemos melhores resultados em manter a língua alvo em fluxo.

3.4 O Estudo de Caso Interventivo

Minha pesquisa se baseou, principalmente, num estudo interventivo de casos ao modo ilustrado por Faltis (1997). Para Faltis (1997) os estudos de casos são usados nas ciências sociais desde meados de 1940, mas essa maneira de investigar atua nas pesquisas nas áreas das linguagens e educação desde 1970. Ele diz que na área da educação infantil essa metodologia é importante, principalmente para a entender como crianças e adolescentes aprendem uma língua (a parte oral e escrita) e como o contexto extraclasse colabora para o aprendizado de línguas dentro da sala de aula.

Faltis (1997, p. 146-48) divide os estudos de caso por duas classificações: estudos de caso interpretativos e estudos de caso interventivos. No estudos de caso interpretativos ele diz que:

Estudos de caso interpretativos em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem” e no estudos de caso interventivos ele diz que: “Neste tipo de estudo de caso, algum tipo de intervenção dentro do contexto ocorre, e o pesquisador busca descobrir se, e como a intervenção afetou o fenômeno de interesse (FALTIS, 1997, p.147).

De acordo com as apresentaçõess citadas acima dadas por Faltis (1997), a diferença entre o estudo de caso interpretativo e o estudo de caso interventivo é que no primero, o estudo é feito através de reflexões sobre o caso posto e não tem nenhum tipo de intervenção do pesquisador no contexto observado, já no interventivo são realizadas intervenções pelo pesquisador para, posteriormente, analisar se e quais efeitos elas tiveram sobre o caso estudado.

O estudo de caso interventivo por Faltis (1997, p. 146) pode ser dividido em três fases principais: diagnóstico, intervenção e avaliação.

1. Diagnóstico: Nesta fase inicial, são identificadas as características do caso, incluindo as faltas, suas causas e possíveis impactos no desempenho e na aprendizagem do aluno. É feita uma análise detalhada da situação, considerando aspectos como histórico de frequência, contexto familiar, motivação e interesse do aluno, entre outros fatores relevantes.
2. Intervenção: Após o diagnóstico, são definidas e implementadas estratégias de intervenção para lidar com as faltas e seus efeitos. Isso pode envolver ações como comunicação com o aluno e sua família, estabelecimento de metas de frequência, apoio psicopedagógico, reforço da importância da assiduidade, entre outras medidas. O objetivo é buscar soluções e incentivar o aluno a retomar a regularidade nas aulas.
3. Avaliação: Na última fase, é realizada uma avaliação dos resultados da intervenção. São analisados os progressos alcançados pelo aluno em termos de frequência, participação, desempenho acadêmico e mudanças de atitude em relação às faltas. A avaliação serve para verificar se as estratégias adotadas foram eficazes e se houve melhorias no quadro de faltas.

Em resumo, este estudo se baseia em um modelo de estudo de caso interventivo proposto por Faltis (1997) que engloba três etapas cruciais: diagnóstico da situação, implementação de estratégias de intervenção e avaliação dos resultados obtidos. O objetivo é encontrar soluções eficazes para melhorar a frequência e o engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Neste contexto, foram utilizados os exemplos e abordagens propostos pelo autor supramencionado como referência para a aplicação no contexto específico desta pesquisa. Essa abordagem visa investigar e implementar estratégias adequadas, que sejam capazes de estimular o envolvimento e a participação ativa dos alunos, visando ao aprimoramento do processo educacional.

Ao adotar esse modelo de estudo de caso interventivo e adaptá-lo à realidade da pesquisa, espera-se obter resultados relevantes que contribuam para o avanço do conhecimento na área e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais efetivas, proporcionando uma experiência educacional enriquecedora e significativa para os alunos envolvidos.

Ao reconhecermos a complexidade das questões investigadas, compreendemos que a pesquisa acadêmica é um processo dinâmico e em constante evolução. Mesmo que não tenhamos encontrado respostas definitivas, o percurso da pesquisa nos permitiu ampliar nosso conhecimento sobre o tema e contribuir para a produção científica na área. Portanto, é fundamental ressaltar a necessidade de continuar a explorar e investigar com rigor e dedicação, buscando aprimorar e expandir os horizontes do conhecimento.

3.5 Sobre o ambiente virtual de ensino e a experiência da professora-pesquisadora com a rede social Instagram

Início esta seção tratando do Instagram, que além de ser uma rede social visual, criativa e interativa, é por onde desenvolvo grande parte do meu trabalho *online* no modo remoto. Essa rede foi criada por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010. Não demorou tanto para que ela se tornasse um dos aplicativos mais promissores do mundo.

Minha história com a rede social Instagram (às vezes nomeada somente por *insta*) iniciou-se em 2013, quando abri uma conta algum tempo depois que o aplicativo foi divulgado. Na época, o Facebook estava no auge de sua popularidade. Mas assim como em todas as redes

sociais anteriores, até que se consolide, pode demorar alguns anos. E não foi diferente com o *insta*, passaram-se alguns anos até que as pessoas, silenciosamente, se adaptassem a essa nova rede virtual.

Vivi todas as fases desta rede, desde a de anonimato total com a conta privada por quase uma década, até uma consolidação interna e a vontade natural de torná-la uma conta pública.

Exatamente em 2021, em meados da pandemia provocada pela Covid19, logo após a decisão de abrir o *insta* e começar a compartilhar aspectos da minha vida social, tudo mudou. Eu não estava só deixando público um álbum de fotos, eu estava abrindo minha vida particular a todos na mesma medida.

Com o surgimento dos *stories* (histórias), foi natural o processo de ficar mais próxima do público e ter contato com as pessoas que me acompanhavam. Conforme a pandemia progredia, eu ia me reinventando nessa rede ao falar da minha vida e mostrar a minha rotina de trabalho. As aulas iam sendo divulgadas organicamente por alunos antigos, e novos chegavam a partir das divulgações naturais feitas por eles.

No contexto digital, a visibilidade e alcance das postagens estão diretamente relacionados ao engajamento dos usuários e suas interações, como no caso das postagens no Instagram, em que um aluno pode repostar uma story e atrair novos interessados no aprendizado da língua inglesa, os quais podem contatar o autor das postagens para aulas particulares ou se inscrever em cursos oferecidos periodicamente. Dessa maneira, ao longo do tempo, a plataforma do Instagram tornou-se uma ferramenta de divulgação e efetivação de trabalho.

Ainda em meados de 2021, depois de ter perdido alguns contratos de algumas escolas particulares que trabalhava (que também tiveram suas portas fechadas na pandemia), decidi me aventurar no trabalho autônomo e online. Comecei com aulas apenas para alunos particulares e depois decidi iniciar o trabalho com turmas de pequenos grupos, e o *insta* foi e tem sido primordial neste processo de captação de alunos e divulgação das minhas aulas até o presente momento.

3.6 Sobre a pandemia da Covid19 e a visão das pessoas quanto à Educação a Distância (EAD) antes e depois dela

Assim que a pandemia se instaurou, vimos-nos compelidos a buscar meios de reinventar

nossas práticas pedagógicas a fim de garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem e minimizar os impactos negativos sobre os alunos. Contudo, diante do fechamento de todas as instituições educacionais, nos deparamos com o desafio de como prosseguir com as aulas. Por qual meio? Como se adaptar a outras modalidades de ensino além do presencial?

Com essas perguntas descobri o Zoom, que é um aplicativo de videoconferência que se tornou extremamente popular durante a pandemia de Covid19, à medida que as pessoas precisavam se conectar remotamente para trabalhar, estudar e socializar. O aplicativo foi criado em 2011, mas sua popularidade aumentou significativamente em 2020, quando as medidas de distanciamento social foram implementadas em todo o mundo.

O Zoom oferece uma plataforma fácil e conveniente para hospedar reuniões virtuais, permitindo que os usuários se conectem por meio de vídeo e áudio em tempo real. O aplicativo tem recursos como compartilhamento de tela, gravação de reuniões, salas de breakout e legendas em tempo real, tornando-o ideal para uma variedade de situações, desde reuniões de trabalho até aulas online.

Embora o Zoom tenha se tornado popular por sua facilidade de uso e acessibilidade, também teve problemas de segurança e privacidade. Em 2020, surgiram preocupações sobre o "Zoombombing", em que pessoas não autorizadas interrompiam as reuniões do Zoom, compartilhando conteúdo ofensivo ou prejudicial. Além disso, o aplicativo foi criticado por questões de privacidade, como coletar dados do usuário sem consentimento.

Para lidar com esses problemas, o Zoom implementou medidas de segurança e privacidade, incluindo senhas para reuniões, salas de espera virtuais e criptografia de ponta a ponta. Ainda assim, é importante que os usuários tomem medidas adicionais de segurança, como proteger suas senhas, não compartilhar informações pessoais e atualizar o aplicativo regularmente.

Apesar dessas preocupações, o Zoom continuou a ser uma ferramenta valiosa para manter as conexões pessoais e profissionais durante a pandemia, e muitas pessoas continuam a usá-lo mesmo após a volta à normalidade. O aplicativo é uma das muitas maneiras pelas quais a tecnologia está mudando a forma como nos comunicamos e nos conectamos em um mundo cada vez mais digital.

A pandemia foi um divisor de águas na vida das pessoas que queriam trabalhar na

internet e não sabiam por onde começar, mas pelo fator pandemia, o único lugar que restou para continuarmos o nosso trabalho foi por essa via, sem chance de escolhas.

Diante de tudo que estava acontecendo, eram muitas perguntas internas e constantes de como desenvolver um bom trabalho online, qual a melhor forma, que ferramentas usar, e isso só descobrimos quando começamos a agir. Não sabíamos e não iríamos descobrir se não começássemos e nos arriscássemos, principalmente por causa do preconceito e do bloqueio que uma boa parte dos docentes tinham diante da educação no modo remoto.

A educação a distância (EAD) no Brasil é um tema que tem sido cada vez mais discutido nos últimos anos. Trata-se de uma modalidade de ensino que permite aos alunos estudarem de forma remota, sem a necessidade de estarem fisicamente presentes em uma sala de aula e essa modalidade é abarcada por uma legislação específica, o Decreto nº 9.057/2017, que pode ser implantada na educação básica (EJA e educação profissional) ou no ensino superior, mas principalmente tem se desenvolvido e se estendido aos cursos de línguas estrangeiras.

No Brasil, a EAD tem se expandido significativamente nos últimos anos. Isso se deve, em parte, ao avanço tecnológico e ao aumento da demanda por flexibilidade e conveniência nos estudos.

No entanto, a EAD ainda enfrenta alguns desafios no Brasil. Um deles é garantir a qualidade do ensino à distância, já que nem todos os cursos são oferecidos por instituições de qualidade e com o suporte necessário. Além disso, a EAD ainda enfrenta barreiras em relação à inclusão digital, já que nem todos os estudantes têm acesso à internet de qualidade ou aos equipamentos necessários para estudar remotamente.

Como professor, é importante entender que a EAD pode ser uma excelente ferramenta para ampliar o acesso à educação e para flexibilizar o ensino. No entanto, é preciso ter em mente que essa modalidade de ensino demanda uma série de cuidados e estratégias específicas para garantir a qualidade do aprendizado e para atender às necessidades dos alunos. É fundamental, portanto, que os professores estejam preparados para lidar com os desafios da EAD e para oferecer aos estudantes uma educação de qualidade, independente da modalidade de ensino utilizada.

Um dos principais desafios é que os estudantes e professores tenham aparelhos que possibilitem acesso à internet, uma realidade ainda não muito satisfatória no Brasil, visto que o acesso, qualidade e velocidade das conexões de internet no país ainda deixam a desejar e podem

dificultar o acompanhamento das aulas. No meu caso, no Distrito Federal (DF), as condições se mostraram operacionais e estáveis, permitindo o desenvolvimento do trabalho docente ininterruptamente.

Durante a pandemia, a educação a distância assumiu um papel fundamental para os profissionais da educação, visto que muitos profissionais de outras áreas foram impossibilitados de realizar seus trabalhos presencialmente devido às restrições governamentais impostas em virtude do risco de contágio pelo vírus. Enquanto muitos serviços comuns ficaram suspensos, os profissionais da educação foram capazes de continuar, mesmo que sem muita experiência, com as aulas remotas. Acredito que essa experiência tenha permitido que professores de diversas áreas reconhecessem a importância da modalidade de ensino a distância depois da pandemia.

3.7 A ferramenta Zoom utilizada

Por que a escolha do Zoom? A plataforma Zoom é uma ferramenta muito simples e de fácil acesso, então, como tudo estava muito complexo e acontecendo ao mesmo tempo, foi preciso descomplicar tudo à minha volta para conseguir começar a trabalhar. Descobri o Zoom, entendi imediatamente como ele funcionava e comecei minha jornada, assim, sem nenhum treinamento, movida apenas pela necessidade.

As salas de aulas gratuitas do Zoom só duram 40 minutos. Caso se queira fazer reuniões ininterruptamente, há a necessidade de assinar e a mensalidade custava em torno de noventa reais em meados de 2020. O aplicativo dispõe de múltiplas salas de aulas, *Breakout Rooms*, que é a maneira de separar os participantes da sala de aula em salas simultâneas dentro do Zoom, compartilhamento de telas, gravação das aulas, *chats*, reações por emojis, etc.

As aulas síncronas acontecem em tempo real, ao vivo, com professores e estudantes online ao mesmo tempo. Normalmente, essas aulas requerem que professor e alunos tenham uma conexão de médio padrão para suportar a aula ao vivo.

No início das aulas ao vivo eu já iniciava o processo de gravação para que os alunos que faltassem no dia, conseguissem assistir à aula posteriormente, portanto, logo ao final da aula após o processamento da gravação para então acoplar a aula ao Google Classroom, outra ferramenta gratuita excelente para organização e arquivamento de aulas. Então, no curso

ofertado para essa pesquisa não foi diferente, principalmente porque as aulas gravadas seriam meus dados para essa dissertação.

3.8 Sobre o processo da coleta de dados e da divulgação do curso

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi conduzida sobre registros obtidos no modo remoto, utilizando ferramentas tecnológicas digitais de uso frequente no meu trabalho diário. Para a coleta de dados, foram criados formulários para uma melhor triagem dos alunos-participantes, além de entrevistas semi-estruturadas realizadas via plataforma virtual Zoom. Detalharei a seguir o processo de divulgação utilizado e as plataformas empregadas para a realização da pesquisa.

No dia 7 de março de 2023, foi realizada a divulgação do curso que intitulei "Curso Introdutório de Inglês para Alunos Iniciantes Adultos", por meio das minhas redes sociais profissionais e pessoais. Essa iniciativa teve como objetivo a captação de alunos para a coleta de dados para a pesquisa em questão, utilizando recursos digitais, tais como vídeos no formato de *stories* e posts elaborados por meio da plataforma Instagram. Tais medidas foram adotadas com o intuito de aumentar a visibilidade do estudo e atrair participantes para a realização do curso. Também foi feito uso de questionários do/no Google Forms para uma pré-triagem dos inscritos.

Figura 1: Figura no formato CANVA para divulgação do curso



- **CURSO OFERTADO PARA UMA PESQUISA DE MESTRADO**
 - **DURAÇÃO DE 1 MÊS**
 - **AULAS TODA SEGUNDA-FEIRA ÀS 20:00H via ZOOM**
 - **PÚBLICO ALVO: ALUNOS ADULTOS QUE SÓ ESTUDARAM INGLÊS NA ESCOLA.**
 - **CURSO GRATUITO**
- INSTAGRAM PARA MAIS INFORMAÇÕES:
@INGLESPARACOMUNICACAO**

3.9 As ferramentas digitais Canva, Whatsapp, Google Classroom e Google Forms

Como professora focada no ensino remoto, tenho explorado diferentes ferramentas e recursos digitais que possam auxiliar na criação de conteúdo visual para minhas apresentações e projetos. Entre as diversas plataformas disponíveis, o Canva tem se destacado pela sua praticidade e eficiência na criação de *designs* profissionais.

Com sua ampla biblioteca de modelos pré-prontos, layouts personalizáveis e uma vasta biblioteca de elementos gráficos, imagens e fontes, esse site oferece uma série de recursos que permitem a criação de *designs* únicos e criativos, desse modo, tenho o utilizado para criar infográficos, cartazes, apresentações e outros materiais visuais que ajudam a ilustrar e divulgar meus cursos de forma clara e objetiva. Podemos usá-lo tanto de forma gratuita, com um conteúdo mais resumido, ou pagar assinaturas mensais com todo o leque de conteúdo disponível.

Após a disseminação do panfleto, um fluxo considerável de alunos manifestou interesse em participar do curso naquela mesma tarde. Eles mandavam *directs* (nome dado às mensagens privadas do Instagram) ou mensagem pelo Whatsapp (já que o meu número profissional ficava acoplado na biografia do insta) pedindo para se inscreverem no curso.

Ao receber as mensagens, eu fazia uma triagem sobre onde e quando eles tinham estudado inglês, e logo ao saber que tinham estudado inglês apenas na escola de ensino básico, era o suficiente para delimitar o público alvo e enviar o link de formulário via Whatsapp, que os direcionava para Google Forms, para que eles pudessem preencher e confirmar a presença no curso.

Segue abaixo o modelo das perguntas que constavam no formulário:

Figura 2: Figuras da amostra do formulário para inscrição e triagem

Confirmação de Presença no Curso 10/05/23 22:10

Confirmação de Presença no Curso

INGLÊS PARA ALUNOS ADULTOS INICIANTES. O curso será ministrado por Dailane Oliveira (Professora de Língua Inglesa). A carga horária do curso será de 7,6h horas síncronas. As aulas ocorrerão de forma remota entre 20 de março até 17 de abril, às segundas-feiras, das 20:00h às 21:30h, pela plataforma Zoom. **São elegíveis alunos que só estudaram inglês na escola de ensino básico, ensino fundamental e médio. O curso será ministrado, na sua maior parte do tempo, em língua inglesa.**

Quaisquer eventuais dúvidas podem ser sanadas pelo e-mail: daylaneuk@gmail.com
É uma satisfação contar com a sua participação neste curso de pesquisa!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail* *

2. Nome Completo *

3. Celular para Contato (DDD+número com 9 dígitos) *

4. Qual sua idade?* *

5. Qual sua ocupação? *

https://docs.google.com/forms/u/0/d/12qT_bchKLEo7fkxToN7GGngLZIMTRZhPjDi1JsXy6xw/printform Page 1 of 4

6. Você tem alguma graduação? Se sim, qual? *

7. Em uma escala de 0 a 10 na qual 0 representa ruim e 10 representa excelente, como você avalia seu nível de conhecimento na língua inglesa?

Marcar apenas uma oval.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Você se considera uma pessoa extrovertida ou introvertida? *

Marcar apenas uma oval.

Extrovertida

Introvertida

9. Qual seu nível de participação em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

Gosto de participar

Não gosto de me expor

Confirmação de Presença no Curso 10/05/23 22:10

10. O que te motivou a se inscrever neste curso? * *

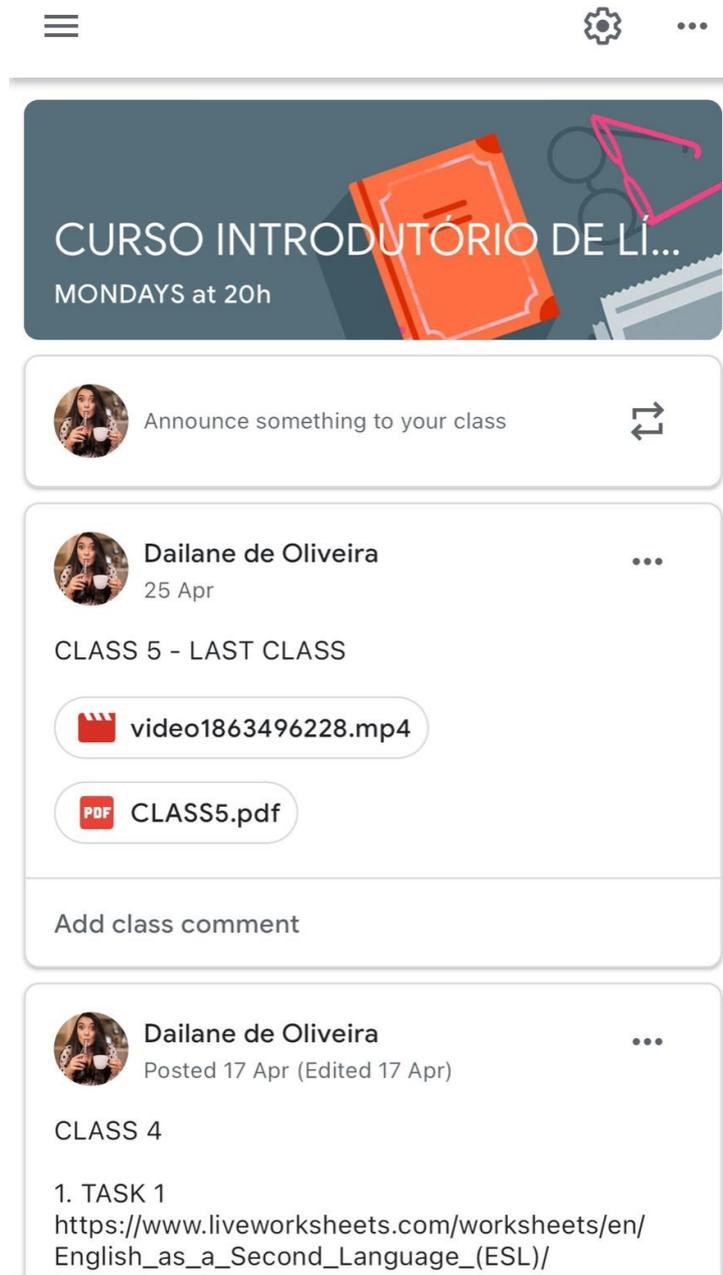
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Após a conclusão de todas as etapas de seleção, foi elaborado um texto no aplicativo de mensagens instantâneas Whatsapp apresentando-me como professora dos oito alunos inscritos. Na ocasião, cumprimentei os alunos-participantes instruindo-os a fazer o *download* do aplicativo Zoom ou a salvar o endereço eletrônico correspondente, uma vez que as aulas seriam ministradas por essa plataforma. Ademais, reiterei a data de início das aulas e expliquei o procedimento para adicionar seus endereços eletrônicos ao Google Classroom, visando garantir o acesso às aulas gravadas e a possibilidade de revisá-las posteriormente.

Todas as aulas foram gravadas e salvas no Google Classroom. Abaixo constam as figuras de como foram planejadas as aulas por essa ferramenta por ordem decrescente:

Figura 3



English_as_a_Second_Language_(ESL)/
Personal_information/
Introduce_yourself_lo2349600ml

 CLASS 4 CURSO.pdf

 video1790265650.mp4

Add class comment



Dailane de Oliveira



Posted 11 Apr (Edited 3 May)

CLASS 3
ACTIVITY 1

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/
English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/
Countries_and_nationalities/
ELT_nationalities_and_countries_5°_vy2353516vc](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Countries_and_nationalities/ELT_nationalities_and_countries_5°_vy2353516vc)

ACTIVITY 2
[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/
English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/
Countries_and_nationalities/Where_are_you_from\\$_
_Countries,_Nationalities_and_Languages_sv2067
237hv](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Countries_and_nationalities/Where_are_you_from$_Countries,_Nationalities_and_Languages_sv2067237hv)

ACTIVITY 3
[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/
English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/
Countries_and_nationalities/](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Countries_and_nationalities/)

Countries_and_nationalities/
Countries_and_Nationalities_mf1342478fe

ACTIVITY

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/
English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/
Countries_and_nationalities/
Where_are_you_from\\$_bh22787p](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Countries_and_nationalities/Where_are_you_from$_bh22787p)

 CLASS3.pdf

 video1751470303.mp4

Add class comment



Dailane de Oliveira



Posted 27 Mar (Edited 3 May)

CLASS 2
HOMEWORK:

TASK 2
<https://www.liveworksheets.com/ct3148922se>
TASK 3:
<https://www.liveworksheets.com/as1587720la>

TASK 3 :
[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/
English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/
Describing_people/Adjective_ko2059265uf](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Describing_people/Adjective_ko2059265uf)

TASK 4:

<https://www.liveworksheets.com/iu2182653dg>

TEACHTHIS TEACHING RESOURCES NAME: _____
Adjective Opposites 1 - Interactive Worksheet

rich _____	long _____
lazy _____	north _____
fat _____	high _____
male _____	first _____
modern _____	nice _____
cloudy _____	intelligent _____
interesting _____	sick _____
early _____	curly _____
full _____	off _____
cold _____	wide _____
clean _____	good _____
married _____	happy _____
pretty _____	easy _____
front _____	polite _____
far _____	east _____
wet _____	big _____
black _____	round _____
sweet _____	alive _____
beautiful _____	cheap _____
left _____	old _____
right _____	fast _____
quiet _____	safe _____
soft _____	true _____

Teach This.com © 2010 Permission granted to reproduce for classroom use.

ADJECTIVE CLASS 2.jpeg



CLASS2.pdf

+ 3 attachments

Add class comment



Dailane de Oliveira



20 Mar

CLASS 1

HOMEWORK: 📖

Copiar pdf no caderno e e escrever números de
forma integral para apresentação na próxima aula

PDF CLASS2.pdf + 3 attachments

Add class comment

 **Dailane de Oliveira**
20 Mar

CLASS 1

HOMEWORK: 📖
Copiar pdf no caderno e e escrever números de forma integral para apresentação na próxima aula.

Tarefas do site:

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/Personal_information/Listening_spelling_alphabet_cv17722bl](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Personal_information/Listening_spelling_alphabet_cv17722bl)

[https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_\(ESL\)/Numbers_1-100/Listen_and_choose_the_number_\(1-100\)_bm2035841qf](https://www.liveworksheets.com/worksheets/en/English_as_a_Second_Language_(ESL)/Numbers_1-100/Listen_and_choose_the_number_(1-100)_bm2035841qf)

PDF CLASS1.pdf video1708323715.mp4

+ 3 attachments

Add class comment

No dia da divulgação do curso, foi possível constatar que a meta estipulada de cinco alunos foi prontamente alcançada, uma vez que após a triagem realizada, foi identificado um total de oito alunos inscritos. No quadro abaixo apresentarei uma breve descrição de cada um dos alunos-participantes na qual optei por usar pseudônimos com o propósito de preservar a confidencialidade deles.

Quadro 1: Informações sobre os alunos participantes

Nome	Idade	Ambiente em que exerce sua atividade
Maria	30 anos	Trabalha em uma escola como auxiliar administrativo em Barra do Corda- MA.

Diana	31 anos	Trabalha como assistente administrativa numa empresa em Brasília- DF.
Sarah	26 anos	Dona de casa e mãe de Barra do Corda-MA.
Eliza	21 anos	Estudante de enfermagem de Barra do Corda-MA.
Vivi	29 anos	Agrônoma, mas no momento tem exercido apenas a função de mãe e dona de casa de Palmas-TO.
John	20 anos	Estudante de psicologia de Palmas-TO.
Joca	24 anos	Designer Gráfico de Barra do Corda-MA.
Rafael	19 anos	Gerente de RH de uma empresa de Barra do Corda-MA.

Fonte: produção própria.

Embora tenham se matriculado oito alunos para o curso em questão, somente quatro deles, a saber: Diana, Eliza, Vivi e John, compareceram em todas as aulas. Dois deles, Sarah e Joca, não participaram de forma alguma. Sarah, que reside em uma região interiorana, justificou sua ausência em razão da falta de conexão com a internet, que na ocasião, falhou em deixá-la entrar na aula apesar de muitas tentativas. John, por sua vez, não compareceu às aulas por ter se esquecido. Já Rafael, participou de quatro das cinco aulas programadas, enquanto Carina compareceu somente a uma delas. Assim, os dados dos participantes que compareceram serão discutidos adiante, com exceção dos que não estiveram presentes em nenhum dos encontros.

3.10 As escolhas dos materiais didáticos e o *site* utilizado

O *site* utilizado para uso de conteúdos extraclasse nas aulas síncronas é o *Liveworksheets* que é uma plataforma digital desenvolvida para auxiliar professores de Língua Inglesa na criação e disponibilização de atividades educacionais personalizadas aos alunos. Com uma interface simples e intuitiva, o site permite a elaboração de exercícios de múltipla escolha, preenchimento de lacunas, correspondência de palavras e imagens, entre outras atividades.

Uma das principais vantagens do *Liveworksheets* é a possibilidade de personalização das atividades, que podem ser criadas a partir de conteúdos específicos selecionados pelo professor. Além disso, a plataforma disponibiliza um vasto acervo de atividades já prontas, que

podem ser adaptadas e customizadas pelos usuários.

Outro aspecto relevante dele é a sua integração com o Google Classroom, o que facilita a distribuição das atividades e o acompanhamento do desempenho dos alunos. Por meio dessa integração, é possível atribuir notas às atividades realizadas e monitorar o progresso individual dos estudantes.

No contexto da Linguística Aplicada, o *Liveworksheets* pode ser considerado uma ferramenta digital útil para o ensino da Língua Inglesa, uma vez que oferece uma ampla gama de atividades personalizáveis que podem ser adaptadas às necessidades e interesses dos alunos. Além disso, o site permite o monitoramento e a avaliação do desempenho dos alunos de forma ágil e eficiente, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira no modo digital.

Os apêndices deste trabalho contêm imagens de todas as atividades didáticas empregadas neste curso introdutório de nível básico da Língua Inglesa. Durante o referido curso, foi adotado um cronograma de conteúdos previamente elaborado para esse fim. Em vista de seu caráter introdutório e breve, foram empregadas atividades específicas que visavam proporcionar uma síntese dos temas básicos abordados, considerando-se as limitações de tempo impostas.

3. 11 O sumário dos encontros com os alunos-participantes

No quadro subsequente, apresento um roteiro pormenorizado (uma quase transcrição) das cinco aulas ministradas no curso.

Quadro 2: Cronograma dos conteúdos

	Datas	Conteúdos
1	20 de março de 2023	Apresentações, alfabeto, números cardinais e ordinais.
2	27 de março de 2023	Falando sobre nós mesmos e algumas de nossas características.
3	10 de abril de 2023	Países, nacionalidades e suas respectivas línguas.
4	17 de abril de 2023	Revisão e tarefas sobre informações pessoais.

5	24 de abril de 2023	Revisão oral de todos os conteúdos anteriores, entrevistas e <i>feedback</i> sobre o curso.
---	---------------------	---

Fonte: produção própria.

Conforme se observa no quadro acima, houve detalhamento das atividades, das datas e os conteúdos abordados em cada um dos encontros. As atividades utilizadas ao longo do curso foram registradas nos apêndices deste trabalho, e, conforme mencionado anteriormente, as aulas ocorreram semanalmente e cada uma teve uma duração de 1 hora e meia.

Na próxima parte ou capítulo, é conduzida uma descrição meticulosa do andamento das aulas com os alunos-participantes, analisando cada aula ao final do relato e refletindo sobre como elas se relacionam com as perguntas fundamentais deste estudo.

PARTE 4

ANÁLISE DOS REGISTROS COLETADOS

4.1 Uma breve explicação sobre os procedimentos de análise que produzem dados

Nesta seção analítica, foi feita a descrição pormenorizada a posteriori das observações colhidas acompanhando-se a gravação das aulas sem o recurso de uma transcrição propriamente dita, buscando-se manter a perspectiva de professora-pesquisadora.

Para coletar registros e gerar dados em sala de aula, adotamos algumas estratégias e técnicas. No quadro abaixo estão as que foram usadas neste trabalho:

Quadro 3: Cronograma dos conteúdos

1. Gravações de áudio/ vídeo: A professora-pesquisadora utilizou dispositivos de gravação para registrar as interações dos alunos durante as atividades em sala de aula. Essas gravações podem capturar as conversas, apresentações, debates e outras formas de interação dos alunos, permitindo uma análise posterior mais detalhada.
2. Observações e anotações: A professora-pesquisadora fez anotações durante as aulas, registrando observações relevantes sobre o desempenho dos alunos, suas contribuições, dificuldades encontradas e progresso ao longo do tempo. Essas observações ajudaram a identificar padrões, tendências e áreas que requerem maior atenção na aprendizagem dos alunos.
3. Produções escritas pelos alunos: Foi solicitado que os alunos realizassem atividades de escrita em sala de aula que forneceram registros valiosos. Os textos produzidos pelos alunos serviram para serem analisados para identificar aspectos como vocabulário utilizado, estrutura gramatical, organização textual e nível de proficiência.
4. Entrevistas: A professora-pesquisadora conduziu entrevistas com os alunos para obter informações sobre suas percepções, motivações, dificuldades e interesses em

relação à aprendizagem da língua estrangeira. Esses instrumentos forneceram insights adicionais e ajudaram a complementar os dados coletados por outros meios.

Fonte: produção própria.

A análise foi conduzida em etapas, considerando-se que o curso foi desenvolvido em cinco encontros. Essa abordagem do planejamento segmentada por tópicos de temas tem feição comunicativa e visa proporcionar uma análise mais precisa e organizada dos dados coletados ao longo das aulas. Ao desmembrar o conteúdo em partes distintas que fornecem uma base para a interação, foi possível identificar padrões, tendências e nuances que emergiram durante o processo de ensino e aprendizagem.

A transcrição dos dados permitiu uma observação minuciosa das interações, dos avanços e dos desafios enfrentados pelos alunos. Com base nessa análise foi possível obter *insights (use termo em português)* valiosos sobre o impacto das estratégias utilizadas, a receptividade dos alunos, suas reações frente à demanda por produção oral e as oportunidades de aprimoramento das práticas vividas.

4.2 AULA 1

Na primeira aula estiveram presentes os alunos-participantes Maria, Diane, Vivi, Eliza, John e Rafael. Nesse primeiro momento houve algumas complicações com o uso da plataforma Zoom, tais como a ativação do áudio e da câmera para alguns deles, mas com paciência e direcionamento esses problemas foram resolvidos.

Primeiramente, é importante abordar os comportamentos dos alunos que já estão familiarizados com o ensino a distância (EAD). Embora nem todos os alunos participantes se enquadrem nesse perfil, a maioria deles tende a ingressar na aula sem cumprimentar os colegas, com suas câmeras desligadas e, caso o professor não intervenha, a dinâmica da aula se resume ao docente falando, muitas vezes sem a participação ativa dos alunos. Esse cenário, sem dúvida, representa um dos principais desafios iniciais do ensino digital.

Já havia antecipando a possibilidade desses comportamentos ocorrerem durante o primeiro encontro e, portanto, estava preparada para intervir, se necessário. Conforme previsto, ao ingressarem na aula, toda a turma adotou exatamente as condutas descritas anteriormente, recusando-se a ativar suas câmeras e áudio, presumindo que poderiam permanecer dessa

maneira. A seguir, apresento e descrevo esses momentos.

A professora-pesquisadora iniciou a aula com três alunos em sala, todos com o áudio e câmeras desligados, deu boa noite e aguardou o período de um minuto e quarenta e três segundos para ser cumprimentada de volta.

Professora: Hello, guys. Good evening! Can you hear me? Olá, pessoal. Boa noite! Conseguem me ouvir?

John, um dos alunos destaques por sua participação no curso, respondeu:

John: Sim, estou ouvindo.

Na sequência eu pedi para que todos eles ligassem suas câmeras, lembrando-os da importância de tal ação, e ainda completei em tom de brincadeira:

Professora: Gente, se vocês não gostam da câmera ligada, vou desligar a minha também, o que acham? E a desliguei.

Mais uma vez completei:

Professora: Gente, ninguém é mais bonito que ninguém aqui, são 20h de uma segunda-feira, todos estão cansados, eu entendo, mas se não estivermos de fato presentes hoje aqui e nos demais encontros, acreditem, ficaremos ainda mais cansados. Então, por favor, colaborem.

Nesse momento, John ligou a sua câmera. Ao perceber que apenas ele tinha ligado a câmera, solicitei novamente a ativação pelos demais:

Professora: Gente, apenas o John irá ligar sua câmera? Vamos, gente. Tentem ligar suas câmeras, eu preciso ver vocês, eu preciso que vocês participem porque para mim e para a aprendizagem de vocês, é muito importante ter as câmeras ligadas. Se vocês não ligarem as câmeras de vocês, não conseguiremos dar um bom seguimento ao curso. Então eu preciso que vocês liguem as câmeras de vocês e deem um *hello* para a turma, que se apresentem.

Após esse comentário todos ligaram suas câmeras e deram um *hello* com um sorriso tímido no rosto.

É importante salientar que a eficácia da abordagem de solicitar a ativação das câmeras pelos alunos está diretamente relacionada à sua definição e reforço durante a primeira aula.

Caso não haja intervenção nesse estágio inicial, é improvável que os alunos se mostrem receptivos a essa prática posteriormente, dificultando a flexibilidade neste aspecto.

Portanto, é essencial estabelecer claramente a expectativa de ativar as câmeras desde o início do curso, enfatizando sua importância para a participação ativa e o engajamento durante as aulas online. Ao estabelecer essa norma desde o início, os alunos têm a oportunidade de se adaptarem à prática e compreenderem sua relevância no contexto de aprendizagem, particularmente no da aquisição de uma língua.

A abordagem de solicitar a ativação das câmeras deve ser comunicada de forma clara e objetiva aos alunos, proporcionando uma explicação coerente dos benefícios associados à visualização mútua durante as interações em sala de aula. Essa comunicação inicial estabelece uma base sólida para que os alunos compreendam e adotem essa prática como parte integrante de sua participação ativa e contribuição para o processo de aprendizagem de forma digital.

Dessa forma, ao adotar uma abordagem proativa desde o início do curso, definindo as expectativas claras em relação à ativação das câmeras, é mais provável que os alunos sejam flexíveis e estejam dispostos a aderir a essa prática ao longo do tempo, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente e interativo.

E esse foi o motivo para eu pedir, por quase 5 minutos, que eles ligassem suas câmeras, pois a ativação destas pelos alunos durante as aulas de forma remota desempenha um papel fundamental no contexto educacional. É importante reconhecer a importância dessa prática e os benefícios que ela pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, a ativação das câmeras permite o estabelecimento de uma conexão mais pessoal e humana entre os alunos e o professor. Através das câmeras é possível ver expressões faciais, gestos e linguagem corporal dos alunos, o que contribui para uma comunicação mais efetiva e facilita o envolvimento ativo na aula. Essa interação visual ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente e colaborativo, proporcionando um senso de presença e pertencimento.

Além disso, a ativação das câmeras promove a responsabilidade individual e a prestação de contas pelos alunos. Ao serem visíveis para o professor e colegas, os alunos têm uma maior motivação para se envolverem ativamente nas atividades, participarem de discussões e estarem presentes mentalmente na aula. Isso contribui para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, favorecendo a troca de ideias e o compartilhamento de conhecimento.

A ativação das câmeras também permite ao professor avaliar o nível de compreensão e engajamento dos alunos em tempo real. O feedback visual proporcionado pelas câmeras ajuda o professor a identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, acompanhar o progresso individual dos alunos e adaptar sua abordagem de ensino de acordo com as necessidades da turma.

Após esse incidente um tanto desafiador, procedi com minha apresentação de forma simplória em inglês e solicitei, sequencialmente e por ordem, que cada aluno se apresentasse.

Professora: My name is Dailane, I was born in Barra do Corda- MA. I am 32 years old. I am a teacher of English and a master degree student in Applied Linguistics at the University of Brasilia (UnB). I live in Brasilia, DF. I love reading, traveling, and cooking. I have been studying French for 3 years. I love pasta and wine. I also love listening to music.

Na sequência pedi para Rafael se apresentar:

Professora: - Rafael, can you introduce yourself in English, please?

Rafael: Eu não consigo me apresentar em inglês ainda, mas meu nome é Rafael, tenho 19 anos e um amigo me indicou o curso. Meu inglês é bem básico, só estudei inglês na escola mesmo e é isso.

Professora: What do you do? What is your occupation?

Rafael: Eu trabalho.

Professora: Where do you live?

Rafael: Eu moro em Palmas- TO.

Professora: Thank you so much for your presentation.

Nesse diálogo percebemos que Rafael, mesmo compreendendo o que estava sendo perguntado, optou por não responder nenhuma das perguntas solicitadas na língua inglesa, além de notar seu desconforto ao ser questionado apenas na língua alvo.

O segundo aluno a ser escolhido para se apresentar foi o John:

Professora: John, can you talk about yourself in English, please?

John: Oi, meu nome é John, eu tenho 20 anos e encontrei seu curso através de um amigo

que me encaminhou seus stories do insta com a divulgação. Eu tenho muita vontade de ir para a Europa e por isso quero muito aprender inglês.

Professora: Oh, very nice! Where do you live?

John: Eu moro em Palmas-TO.

Professora: What do you do?

John: Eu sou aluno de psicologia.

A terceira aluna a ser escolhida foi Eliza:

Professora: Can you introduce yourself, please?

Eliza: Meu nome é Eliza, eu tenho 21 anos e no sábado completo 22.

Professora: It is your birthday on Saturday, nice!!!

Professora: What do you do?

Eliza: (Risos) Sou estudante de enfermagem do último ano, sou de Barra do Corda-MA e eu fiquei sabendo do curso pelo instagram, porque eu te acompanho por lá, e achei bem interessante a proposta desse curso e quis me inscrever. Eu acho a língua inglesa linda e sempre tive muito interesse nela, mas nunca tinha tido a oportunidade de estudar extraclasse fora do ensino básico, porque na minha cidade nunca teve escolas de inglês, e hoje com o ensino remoto, eu tive a oportunidade de estudar um pouco mais e estar aqui.

Depois da fala da Eliza ao descrever o que ela sentia e o quanto estava feliz e motivada por estar ali naquele ambiente de aprendizagem, eu falei um pouco sobre motivação e encorajamento.

Professora: Eu sei que não é fácil aprender uma nova língua ou priorizar esse momento aqui hoje, mas tudo depende de nós, do esforço que colocamos para atingir o que idealizamos e tanto queremos. Vocês estarem aqui hoje é um ato de coragem e me sinto muito lisonjeada pela confiança de vocês em mim para estender um pouco do que sei a vocês e juntos aprendermos mais.

Na sequência pedi para a quarta aluna se apresentar:

Professora: Can you introduce yourself, please?

Diana: Oii, eu sou Diana, tenho 31 anos, também sou de Barra do Corda- Ma, mas também moro em Brasília-DF há bastante tempo. Eu soube do curso através do instagram mesmo, já lhe acompanho pelo insta tem algum tempo e acho a sua didática muito boa no ensinar, que já vi, e é isso.

Professora: Oh, you live in Brasília, too. Where do you live in Brasília?

Diana: Setor Militar.

Professora: I know the place.

Depois da fala da Diana eu me apresentei novamente e disse o mesmo em português:

Professora: Fico muito feliz em ter pessoas de cidades que tanto amo aqui. Barra do Corda-MA é minha cidade natal e onde vou todo ano ver minha família. Palmas é minha cidade adotiva e onde fiz faculdade. Em ambas as cidades eu tenho um público de alunos bem fiel, talvez seja porque conheço bastante gente nas duas e o público tenha se estendido, e de qualquer forma, sou grata por isso.

A quinta aluna a se apresentar foi a Vivi, uma ex colega minha de cursinho pré-vestibular, também de Palmas:

Professora: Hellooooo, Vivi! Can you please present yourself?

Vivi: Olá, gente. Estão me ouvindo?

Professora: Yes, I am.

Turma: Sim!

Vivi: Então, meu nome é Vivi, tenho 30 anos, moro em Palmas-TO, eu sou amiga da Dai e além disso acompanho ela pelo insta profissional onde ela posta dicas de inglês. Como eu só tive aula de inglês no cursinho, naquela época, em 2010, quando estudávamos juntas, tinha vontade de voltar a estudar, mas daí me tornei mãe, esposa, as coisas foram ficando complicadas e nunca mais tirei esse sonho do papel. Daí, quando vi que você divulgou essa turma, eu me animei e pensei: ahhh vou aproveitar para me matricular.

Vemos aqui mais um despertar positivo das publicações diárias no insta, a partir de conteúdos simples para que, mesmo aqueles que nunca estudaram inglês de forma intensa, se interessem pela língua.

Professora: Eu realmente ficava impressionada pela facilidade que a Vivi tinha de memorizar frases e de aprender inglês quando estudávamos juntas e sempre tive certeza de que ela tinha um grande potencial em se tornar fluente na língua inglesa ou qualquer língua que ela viesse a escolher. Ela amava músicas, séries e esse universo é uma porta muito grande de aprendizagem para quem estuda línguas. Eu sei que você perdeu muito tempo, mas espero que você continue estudando, pois vejo muito potencial em você.

Vivi: (Risos) Eu quero muito continuar quando este curso terminar.

A última aluna a se apresentar foi Maria:

Maria: Oii, meu nome é Maria, tenho 30 anos, e vi o curso porque já te sigo no insta tem um tempo e sempre fiquei te admirando. Só tive aulas de inglês no ensino médio, na verdade nem lembro se foi no ensino médio ou fundamental, só sei que tive. Infelizmente não aprendi muita coisa, e como você mesmo disse: estávamos sem fazer nada, querendo estudar, e quando eu vi o curso pensei: nossa, uma oportunidade, eu não vou perder nada fazendo se der certo e também quero começar a estudar, fazer uma faculdade, numa área que gosto, e quando eu falo todo mundo diz que tenho a cara de Serviço Social. Aí quando postei aqui no curso o pessoal estava me perguntando quanto que paguei e como consegui. Daí eu disse: não, foi uma inscrição que fizemos pelo instagram para participar deste curso introdutório, e estou feliz de estar aqui, sempre te admirei, conheci sua mãe, ela era uma pessoa maravilhosa e sempre falava de você para todo mundo.

Nesse momento, abrem-se algumas reticências, fiquei muito emocionada, bebi uma água e tentei continuar para finalizar esse primeiro momento da aula. Minha mãe faleceu em 2021 e qualquer lembrança dela ainda me deixa muito emotiva.

Professora: Fico muito feliz pelas suas palavras Maria, realmente minha mãe tinha

muito orgulho de mim, não tenho dúvidas, e ela foi uma das minhas maiores motivações para continuar estudando. Agora, falando sobre seu despertar para estudar, eu acredito que quando começamos a estudar inglês ou qualquer língua, essas ações têm um impacto significativo no nosso sistema cognitivo e cerebral. Isso inclui melhorias na capacidade cognitiva, aumento da plasticidade cerebral, estímulo da memória, aprimoramento da habilidade para multitarefas, desenvolvimento da consciência cultural e benefícios na saúde cerebral a longo prazo. Portanto, aprender um novo idioma não apenas nos permite comunicar com outras pessoas, mas, também, nos oferece inúmeros benefícios cognitivos e mentais.

Como eu havia solicitado que todos se apresentassem em inglês no início dos diálogos e esse pedido não surtiu efeito, eu decidi me apresentar novamente em inglês, mas dessa vez facilitando o processo de compreensão. Portanto compartilhei uma tela contendo um documento no Word do Google Drive e iniciei uma exposição verbal simultânea à minha apresentação, permitindo que os alunos visualizassem e tentassem entender o conteúdo do que eu estava falando. Essa abordagem visava proporcionar aos alunos a oportunidade de visualizar e tentar compreender o conteúdo da minha fala, uma vez que seria solicitado novamente que eles se apresentassem, de fato, na língua inglesa, usando o modelo da minha escrita e apenas trocando as informações por suas próprias.

Antes de iniciar novamente, estabeleci uma conversa prévia com os alunos-participantes sobre minha trajetória e experiência com a língua inglesa, enfatizando as dificuldades enfrentadas durante o processo para que eles também entendessem que eu já tinha passado pelo que eles estavam passando e que me coloco no lugar deles.

Compartilhei as limitações que tive ao entrar na faculdade por só ter tido aulas de inglês no final do ensino fundamental e no ensino médio, em escola pública, no interior do Maranhão. Procurei motivá-los em relação à importância da abertura para a comunicação oral na língua inglesa e reconheci que pode parecer uma tarefa árdua, porém, ao nos mantermos receptivos e engajados em ambientes interativos, somos capazes de alcançar resultados significativos. Esclareci que compreendia as dificuldades que eles poderiam enfrentar ao me verem apenas respondendo aos estímulos em inglês e ressaltai a necessidade dessa abordagem para o progresso da aprendizagem.

Sobre a continuação dos estudos, eu falei um pouco sobre os cursos gratuitos de línguas no DF, essencialmente sobre o Centro Interescolar de Línguas (CIL) no Distrito Federal, que é uma instituição educacional que oferece cursos gratuitos de línguas estrangeiras. O principal objetivo do CIL é promover o ensino de idiomas, como inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, japonês e mandarim, visando desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos e proporcionar uma formação mais ampla.

Os cursos oferecidos pelo CIL são destinados a estudantes do ensino médio, tanto regular quanto integrado, e também para alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas são ministradas por professores especializados e ocorrem fora do horário regular de aulas, geralmente no contraturno escolar.

Além do ensino da língua, o CIL também busca promover o contato com a cultura dos países cujos idiomas são ensinados. Por meio de atividades extracurriculares, como palestras, workshops, eventos culturais e intercâmbios, os alunos têm a oportunidade de aprofundar seu conhecimento e compreensão das diferentes culturas.

O CIL, no Distrito Federal, desempenha um papel importante na ampliação das oportunidades educacionais dos estudantes, permitindo que eles adquiram competências linguísticas relevantes para o mercado de trabalho globalizado e para a sua formação como cidadãos globais. Além disso, o programa contribui para o enriquecimento do currículo escolar, incentivando o interesse pelas línguas estrangeiras e promovendo a interculturalidade na comunidade estudantil.

Eu particularmente acho o programa CIL um dos melhores já desenvolvidos no Brasil, principalmente por alcançar os alunos de áreas periféricas e necessitadas. Um dos meus maiores anseios é que esse programa se estenda para muitas outras áreas vulneráveis no Brasil, como o Maranhão e Tocantins, já que o ensino de línguas ainda é muito precário em partes dessas regiões, digo porque vim desses ambientes e sei o quanto falta aprimoramento neles, principalmente para a comunidade docente, que às vezes é obrigada a dar aula de línguas sem ter suas habilidades desenvolvidas, e isso traz consequências para a aprendizagem dos alunos.

Posteriormente às falas sobre o CIL, conduzi uma primeira pré-análise perguntando aos alunos se algum deles lembrava o que havia aprendido na escola, no ensino fundamental e médio. John disse logo que tinha aprendido o verbo *to be*, então eu perguntei:

Professora: Can you tell me a phrase using the to be verb?

John: Hmmmm, no momento não consigo pensar em nada.

Professora: Você sabe quais são as formas de conjugação desse verbo?

John: Hmmmm, não lembro também.

Nota-se que nem o verbo *to be*, um dos mais utilizados no ambiente de ensino e aprendizagem da LI, tem sua declinação consolidada no ensino básico, e constato isso com pesar.

Eliza que também foi uma aluna de destaque nas aulas, pois se colocava na língua alvo sem medo, relatou que no ensino fundamental ela estudava em escola particular religiosa, porque ela era bolsista, e na ocasião teve uma professora freira africana que foi um divisor de águas na vida dela, porque a professora não falava português brasileiro e ensinava a língua inglesa pela língua, utilizando estratégias de compreensão da língua com aqueles alunos. Widdowson (1978) fala justamente que a língua ensinada pela própria língua tem uma melhor absorção do conhecimento.

Precisei fazer uma longa introdução para então reiniciar o que eu havia planejado para essa primeira sessão com os alunos. Eu imaginei que para chegar às vias de fato na língua desejada não seria um caminho fácil, visto que envolve questões mentais e internas relacionadas à confiança e à abertura da minha parte para que eles pudessem se sentir cômodos na nova sala e deixar-se imergir nas experiências de uma aprendizagem embasada na abordagem não gramatical comunicativa.

No âmbito do estudo de caso interventivo, torna-se essencial implementar intervenções em diferentes fases do processo de pesquisa. Consciente dessa necessidade, procedi com o planejamento da intervenção, considerando a experiência prévia de cada um na qual obtive pouco retorno. Subsequentemente, estabeleci um sistema de monitoramento para avaliar o progresso dos participantes em relação à língua-alvo, especialmente no domínio da comunicação oral. Além disso, adotei condutas de abordagem mais direcionadas ao propósito da oralidade, buscando aprofundar as perguntas realizadas, uma vez que os participantes enfrentaram dificuldades em transcrever por conta própria suas informações. Essa abordagem mais próxima foi necessária para facilitar a intervenção e a compreensão dos participantes, permitindo-lhes expressar suas próprias informações com maior clareza e precisão.

Professora: Guys, I am going to present myself again.

Comecei a me apresentar com a tela compartilhada como havia explicado acima:

Professora: My name is Dailane, I was born in Barra do Corda- MA. I am 32 years old. I am a teacher of English and a master degree student of Applied Linguistics. I live in Brasilia, DF. I love reading, traveling, and cooking. I have been studying the French language for 3 years. I love pasta and wine. I love listening to music. This is me.

Professora: Vivi, where are you from?

Vivi: I am from Palmas.

Professora: How old are you ?

Vivi: Pode repetir? Eu não entendi.

Professora: For example: I am 32 years old. And you?

Vivi: Ah, minha idade, né? I am... Hmm, eu não sei dizer trinta em inglês.

Professora: Thirty! So, Vivi is 30 years old. Can you repeat please, Vivi?

Vivi: I am 30 years old.

Professora: Vivi, where do you live?

Vivi: I am live in Palmas?

Professor: No, you only need to say: I **live** in Palmas.

Vivi: Ahhhh. ok. I live in Palmas.

Professora: Do you have kids?

Vivi: Yes.

Professora: How many?

Vivi: One.

Professora: A boy or a girl?

Vivi: A boy.

Professora: What is his name?

Vivi: Lucas.

Professora: Can you spell his name?

Vivi: Spell?

Professora: Yes, for example, letter for letter: L-U- C....

Vivi: ok. L U, c?

Professora: C - ci

Vivi: L-U-C, a?

Professora: A - ei S es

Vivi: L- U -C- A- S

É evidente que a aluna possui algumas limitações em sua habilidade linguística oral, o que é compreensível considerando que seu aprendizado se restringiu ao ensino básico. No entanto, durante o diálogo, ela conseguiu se comunicar na língua inglesa que é o mais importante. Ao fazer escolhas estratégicas nas perguntas, foi possível avaliar o conhecimento da aluna sobre o alfabeto e os números, revelando uma falta de domínio consistente em ambos os conteúdos.

Continuam as conversas com a próxima aluna:

Professora: Where are you from, Diana?

Diana: I am from Brazil.

Professora: How old are you?

Diana: I am 31 years old.

Professora: Where do you live?

Diana: I live in Brasilia.

Professora: Do you have kids?

Diana: No, I don't.

Professora: What is your favourite food?

Diana: Rice.

Professora: Only rice?

Diana: (Risos) yes.

Nesse contexto, é observável que a aluna interrogada demonstra um nível mais avançado de domínio da língua. Ela foi capaz de construir frases utilizando corretamente a estrutura da negativa do presente simples, *don't*, e também se lembrou de mencionar um tipo de comida, mesmo que a escolha de arroz como sua comida favorita tenha sido inesperada, é importante ressaltar que a aluna respondeu adequadamente às perguntas direcionadas a ela, sem

cometer erros em suas construções durante todo o diálogo.

Professora: Where are you from, Rafael?

Rafael: I am from Guaraí-TO.

Professora: I have some students from Guarai, too. How old are you?

Rafael: I am 19 years old.

Professora: Where do you live?

Rafael: I live in Palmas.

Professora: Do you like Palmas?

Rafael: Yes.

Professora: Why?

Rafael: (Risos) Não sei como falar...

Professora: Because...

Rafael: Acho que é porque é a cidade em que moro mesmo...

Professora: Because it is the city where I live. Do you have kids?

Rafael: No! (risos)

Professora: What is your telephone number?

Rafael: 9299... Como eu digo zero?

Professora: Zero (Zirow), escrevi 0 na tela que estava sendo compartilhada e ao lado a pronúncia.

Rafael: 92990299

Professora: What is your email address?

Rafael: rafaellalves12@gmail.com

Professora: In English?

Rafael: Eu não sei falar ele em inglês.

Professora: I can help you with that. Repeat after me, ok? R-A-F-A-E-L-A-L-V-E-S-1-2@GMAIL.COM.

Nesta abordagem, busquei estimular o aluno, considerando sua resistência inicial em utilizar a língua-alvo. O objetivo foi demonstrar que ele era capaz de reproduzir a linguagem e utilizar o conhecimento prévio de que ainda se recordava, mesmo sabendo de suas próprias

dificuldades.

Maria, a próxima aluna da sequência, participou apenas dessa única aula, mas deu para analisar sua trajetória. Ela, entre seus colegas de turma, foi a que mais apresentou dificuldades frente à língua inglesa

Professora: Mariaaaa, it is your time!

Maria: (Risos) Meu Deus, eu estou quase infartando de nervosa.

Professora: I know you are apprehensive but take it easy, my dear. Se acalma, eu irei te ajudar. Where are you from?

Maria: Mulher, eu estou perdida.

Professora: Pay attention. I will show you...

Mostrando na tela compartilhada, comecei.... I am from.... (city/country), Maria, you are from Barra do Corda- MA.

Maria: You am from Barra do Corda-Ma.

Professora: No, you have to say: I am from Barra do Corda-MA.

Maria: I am from Barra do Corda-MA.

Professora: Well done! Muito bem! How old are you?

Maria: How old are you?

Professora: I am 32 years old and you?

Maria: Idade é?

Professora: Yes!

Maria: 30 anos.

Professora: So you are 30 years old. Where do you live?

Maria: ?

Professora: I live in Brasilia and you?

Maria: I live in Barra do Corda. ahhh Acho que não vou conseguir. Essa língua enrola muito – hahaahahah

Durante esse momento, estabeleci uma conversa com a aluna, transmitindo-lhe uma mensagem de encorajamento e confiança. Assegurei que, de fato, ela era capaz de superar os desafios, sendo necessário apenas coragem para prosseguir. Destaquei a ideia de que todos os

alunos-participantes estavam engajados em um processo de aprendizagem conjunto, reconhecendo que alguns possuíam conhecimentos mais avançados do que outros, mas que todos estavam juntos no mesmo barco. Ressaltei a importância de ela direcionar seu foco para o próprio percurso e ter a coragem necessária para continuar avançando.

No início das aulas práticas de língua inglesa, é comum que os alunos apresentem insegurança e desconforto. Essa insegurança pode ser atribuída a diversos fatores, como o medo de cometer erros, a falta de familiaridade e confiança na própria habilidade de se expressar em inglês e a ansiedade em lidar com situações de comunicação real.

Existem várias estratégias que professores podem implementar para melhorar seu cenário de ensino e ajudar os alunos a superarem suas inseguranças e dificuldades na língua-alvo. O próprio professor (a) pode adaptar estratégias ou criá-las de forma autêntica, visando a melhoria no ensino e aprendizagem dos seus alunos, o importante é que o conteúdo seja desenvolvido pautado no seu contexto particular. Na tabela abaixo destaco as estratégias principais que utilizei com essa turma:

Quadro 4: Cronograma dos conteúdos

1. Estabelecer um ambiente acolhedor: Criar um ambiente de sala de aula seguro e inclusivo, onde os alunos se sintam à vontade para expressar suas ideias e cometer erros sem medo de julgamentos. O professor desempenha um papel fundamental ao encorajar e valorizar as tentativas de comunicação dos alunos.
2. Praticar a comunicação em situações reais: Propor atividades e simulações que reflitam situações cotidianas de comunicação em inglês, como diálogos, debates ou discussões em grupo. Isso ajuda os alunos a se familiarizarem com a língua em contextos autênticos e a ganharem confiança ao praticar as habilidades linguísticas na prática.
3. Oferecer feedback construtivo: Proporcionar feedback individualizado e construtivo aos alunos, ressaltando seus pontos fortes e oferecendo orientações para melhorar suas habilidades. O feedback deve ser encorajador e direcionado ao desenvolvimento gradual das competências linguísticas.
4. Promover atividades de interação em pares ou grupos: Atividades de aprendizagem

colaborativa, em que os alunos têm a oportunidade de interagir e praticar o idioma com seus colegas, são eficazes para diminuir a insegurança. Isso cria um ambiente de apoio mútuo e permite que os alunos se sintam mais confortáveis ao se expressarem em inglês.

5. Utilizar recursos multimídia e autênticos: Incorporar materiais autênticos, como vídeos, músicas, textos e jogos, que reflitam a cultura e a realidade dos falantes nativos de inglês. Isso ajuda a tornar o aprendizado mais interessante e relevante, aumentando a motivação e a confiança dos alunos.

6. Incentivar a prática regular e a exposição à língua: Encorajar os alunos a praticar o inglês regularmente fora da sala de aula, seja por meio de leitura, audição, conversação e escrita. Isso permite que eles se familiarizem cada vez mais com a língua e desenvolvam confiança em sua própria capacidade de se comunicar.

Fonte: produção própria.

Essas estratégias podem ser eficientes na criação de um ambiente encorajador e motivador para os alunos. Ao utilizar recursos visuais, fornecer modelos claros de expressão oral e realizar atividades em pares ou grupos pequenos, foi possível proporcionar aos alunos uma experiência de aprendizado mais envolvente e interativa.

Ao incentivar o uso de recursos visuais, como imagens, vídeos ou infográficos, os alunos puderam ter uma representação visual dos conceitos e vocabulários apresentados em sala de aula. Isso ajudou a tornar o aprendizado mais concreto e facilitou a compreensão dos alunos, ao mesmo tempo em que despertou seu interesse e engajamento.

Além disso, ao fornecer modelos claros de expressão oral, os alunos puderam observar e praticar a forma correta de se comunicar em inglês. Esses modelos serviram como referência para os alunos desenvolverem suas próprias habilidades linguísticas, permitindo-lhes ganhar confiança à medida que se familiarizavam com a estrutura e pronúncia correta da língua.

A realização de atividades em pares ou grupos pequenos também desempenhou um papel importante no desenvolvimento da confiança dos alunos. Ao interagir com seus colegas de classe, os alunos tiveram a oportunidade de praticar a língua-alvo em um ambiente mais descontraído e seguro. Essa colaboração promoveu a troca de ideias, a prática da expressão oral e a construção de habilidades de comunicação.

Como resultado dessas estratégias, os alunos foram capazes de superar a insegurança inicial que muitas vezes surge ao aprender uma nova língua. Eles se sentiram encorajados a se expressar oralmente em inglês, experimentaram uma melhoria na fluência e na pronúncia, e aumentaram sua confiança em suas habilidades linguísticas.

Portanto, a eficiência dessas estratégias reside no fato de que elas criaram um ambiente de aprendizado positivo, no qual os alunos se sentiram apoiados, motivados e encorajados a se envolver ativamente nas atividades de língua inglesa. Isso resultou em uma melhoria significativa na participação oral e na confiança dos alunos, proporcionando-lhes uma base sólida para continuar a desenvolver suas habilidades linguísticas.

O diálogo continuou:

Professora: Do you have kids?

Maria: KIDS???? KIDS??? YES!

Professora: How many?

Maria: Dois. Um menino e uma menina.

Professora: A boy and a girl. What are their names?

Maria: Is Alexandre e Alexandrina.

Professora: Thank you, Maria!

Maria: Ufa!!! Não morri.

Toda a turma riu.

De acordo com Maria Mastrella (2011, p. 20) “o temor e o nervosismo são sentimentos comuns quando alunos precisam se expressar numa nova língua, e por isso é importante que o professor tranquilize e busque meios para que esse aluno se acalme e se desenvolva ao longo da sua jornada de aprendizagem”.

A ansiedade de Maria é claramente perceptível em suas atitudes, principalmente quando observada através da câmera durante a aula síncrona. Ao chegar sua vez de se expressar, ela brincou com humor ao dizer: "Meu Deus, eu estou quase infartando de nervoso". Essa afirmação revela de forma explícita os sentimentos de medo, insegurança e ansiedade que ela experimenta ao ser exposta ao uso da língua inglesa.

Contudo, ficou nítido que logo após a intervenção da conversa para acalmá-la, ela

conseguiu compreender muito melhor o que estava sendo perguntado, entendendo perfeitamente sobre o assunto *Kids*, sobre quantidades e quais eram os nomes deles.

Esse resultado ressalta a importância de abordar prontamente tais momentos desafiadores, uma vez que a falta de intervenção adequada pode acarretar complicações ainda mais significativas e de difícil resolução posteriormente.

A aluna da sequência foi Eliza:

Professora: Where are you from, Eliza?

Eliza: I am from Barra do Corda.

Professora: How old are you?

Eliza: I am 21 years old. Nao, I am 21 years old.

Achou que tinha errado e repetiu.

Professora: Where do you live:

Eliza: I live in Barra do Corda.

Professora: Do you like Barra do Corda?

Eliza: Yes.

Professora: Why?

Eliza: Ai mulher, que pergunta difícil. Posso falar em português?

Professora: Try first in English, please.

Eliza: Tá, como que eu falo: eu gosto daqui por causa da minha família que mora aqui?

Professora: I like to live here because of my family, my friends...

Eliza: Ok. I like to live here because of my family and friends...

Professora: Do you have kids?

Eliza: No, I don't.

Professora: Can you tell me your address, your home address, please?

Eliza: Rua da Flor, 123

Professora: Ok, thank you my dear.

Eliza, durante todo o curso, foi uma aluna extremamente proativa quanto a sua aprendizagem. No entanto, nesse primeiro momento, ela foi dominada pela apreensão e ansiedade, o que resultou em sua incapacidade de formular frases básicas sobre o motivo de

gostar de sua própria cidade. Mais uma vez observamos que a tensão leva o aluno para um lugar longe da sua própria realidade e por isso a necessidade dos estímulos e estratégias para trazer esses alunos de volta ao seu eixo central.

O aluno a seguir foi o John:

Professora: Where are you from?

John: I am from Brazil.

Professora: How old are you?

John: I am 20 years old.

Professora: 20 or 21?

John: 20.

Professora: Where do you live?

John: I live in Palmas

Professora: Do you like Palmas?

John: No! (risos)

Professora: Why not?

John: Because it is very small.

Professora: You don't like Palmas because it is a very small city. Oh I got it.

Professora: Do you have kids?

John: No, I don't.

Professora: What is your favourite food?

John: Sushi.

Professora: I loooooove sushi.

Professora: What do you do?

John: I am student psicologia.

Professora: Oh, you are a psychology student. Very good.

Neste momento encontro uma brecha e abro perguntas à turma, pois é de suma importância trazer a atenção coletiva de volta quando as perguntas são direcionadas individualmente, evitando dispersões e direcionando o foco para o momento presente. Ao estabelecer essa dinâmica, os alunos compreenderão que a qualquer momento também poderão

ser abordados.

Professora: Do you like sushi, Maria?

Maria: hmmm, no!

Professora: Do you like sushi, Vivi?

Vivi: No, I don't like. (it)

Professora: Do you like sushi, Diana?

Diana: No, I don't.

Professora: Do you like sushi, Eliza?

Eliza: No, I don't.

Professora: Do you like sushi, Rafael?

Rafael: No, I don't.

Professora: OMG, only John and I like it.

Volto-me para as perguntas ao John:

Professora: John, what is your phone number?

Jonh: 63987657866

Professora: What is your favourite drink?

John: I love fruit juice!

Antes de finalizar a aula, achei necessário revisar os números de zero a mil e o alfabeto com os alunos-participantes, com o objetivo de assegurar que ao término da aula eles tivessem uma compreensão sólida desses dois conteúdos, pois notei que no início dos diálogos nem todos sabiam de forma clara tais conteúdos.

Para isso, solicitei a colaboração dos alunos na revisão do alfabeto, conduzindo uma abordagem em que discutimos cada letra em sequência, ao mesmo tempo em que as escrevemos para auxiliar na memorização, mas o foco era exclusivamente na pronúncia, já que o nosso alfabeto é escrito e tem a mesma sequência da língua inglesa.

No caso da pronúncia, forneci informações sobre a posição da boca e articulação necessárias para a fala correta de cada letra, focando nas mais difíceis, como L e R, aquelas em que os alunos apresentaram maiores dificuldades. Em seguida, solicitei que cada aluno lesse o alfabeto individualmente, com base nas estratégias que eles haviam anotado em seus cadernos.

Tivemos um bom êxito na aplicação geral, com exceção da Maria que teve um pouco mais de dificuldade, mas com a minha ajuda e a dos colegas, ela conseguiu superar os desafios da fala nesse conteúdo.

Logo após a apresentação do alfabeto, partimos para os números. Eles ficaram impressionados com as estratégias de primeiro escrever os números decimais de 10 a 1000, ex: *10, ten; 20, twenty; 30, thirty; 40, forty; 50, fifty; 60, sixty; 70, seventy; 80, eighty; 90, ninety; 100, hundred; 200, two hundred;* para depois ir completando as lacunas que faltavam.

John: Então no caso o cem é - um cem, o duzentos é o: dois cem e assim vai?

Professora: Exactly, John. You are right. One-hundred, two-hundred, three-hundred...

Utilizei a mesma estratégia do alfabeto com os números e na sequência pedi para que eles apresentassem em dupla. Expliquei que a aula estaria disponível para quem quisesse assisti-la novamente no Google Classroom, juntamente com as tarefas que solicitei para casa dos conteúdos que foram vistos em sala.

Acrescentei, também, como o site das tarefas funcionava e pedi para que quando fizessem, mandassem os prints com as notas obtidas, com os erros e acertos, no nosso grupo do Whatsapp. Eles não apresentaram dificuldade para compreender e ao longo da semana fizeram exatamente o que eu havia solicitado para a aula seguinte. Todas as tarefas utilizadas estão nos apêndices deste trabalho por ordem de aula.

Ao finalizar essa primeira aula, consegui observar e avaliar nos alunos seus graus de conhecimento e habilidade em relação à LI. Diante do contexto geral, conferi a viabilidade de introduzir alunos iniciantes no estudo da língua inglesa por meio de uma variante da abordagem comunicativa (interativa, não sistêmica) embasada em teoria exposta nesta dissertação, com algumas ressalvas.

Diante dessas evidências, foi necessário adotar estratégias de acolhimento e apoio aos alunos, visando superar as barreiras e incentivar sua participação ativa na produção oral. Compreendi a importância de criar um ambiente seguro e encorajador, onde os alunos se sintam confortáveis para se expressar, mesmo diante das dificuldades iniciais.

Para abordar essa questão, implementei estratégias como incentivar o uso de recursos visuais, fornecer modelos claros de expressão oral, realizar atividades em pares ou grupos

pequenos para promover a colaboração e oferecer feedback construtivo aos alunos. Além disso, busquei criar uma atmosfera de apoio mútuo, encorajando-os a compartilhar suas experiências e desafios, e demonstrando que estou disposta a auxiliá-los em seu processo de aprendizagem.

Essas estratégias visam acolher os alunos, reconhecendo suas dificuldades e incentivando-os a não desistir. Acredito que cada aluno tem potencial para desenvolver suas habilidades na produção oral, e meu papel como professora é oferecer suporte contínuo, adaptando as abordagens e atividades de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Ao finalizar essa seção, reforço o compromisso em promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e encorajador, onde os alunos possam superar suas barreiras na produção oral e se desenvolver de forma plena na língua alvo.

É fundamental destacar o que se tornou evidente para mim, como professora da turma, os desafios significativos que teriam de ser enfrentados ao longo do percurso para manter o foco predominante na língua-alvo durante a maior parte do tempo da aula. No entanto, é verdadeiramente gratificante sair da minha zona de conforto e testemunhar o progresso na aprendizagem dos alunos, que também se empenham de forma admirável nesse esforço conjunto.

Ao reconhecer e enfrentar os desafios, tanto eu quanto os alunos temos a oportunidade de crescer e superar limitações. Acredito que é justamente nesse processo de sair da zona de conforto que encontramos as maiores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Ao me esforçar para manter o foco na língua-alvo, desafiando a mim mesma e aos alunos, criamos um ambiente propício para aprimorar as habilidades de comunicação e ampliar o domínio da nova língua.

É inspirador presenciar o esforço e a dedicação dos alunos nessa jornada de aprendizado. Cada avanço, por menor que seja, é motivo de comemoração, pois reflete o comprometimento e a determinação de todos. É uma experiência enriquecedora observar o progresso gradual na fluência e na confiança dos alunos ao se expressarem na língua-alvo.

Nesse sentido, o desafio de sair da zona de conforto se transforma em uma oportunidade de crescimento mútuo. Através do empenho coletivo, buscamos constantemente aprimorar nossas habilidades linguísticas e expandir nossos conhecimentos. É uma jornada desafiadora, mas repleta de conquistas que nos motivam a continuar avançando.

4.3 AULA 2

Na segunda aula, estavam presentes os seguintes alunos: Diana, Eliza, John, Rafael e Vivi. Antes do início da aula, a aluna Diana entrou em contato por mensagem privada no WhatsApp para informar que estava enfrentando um quadro gripal e que preferia não forçar muito a voz ao falar, mas assegurou que participaria da aula, embora de forma mais limitada em termos de fala.

É comum, no início de cursos, que os alunos entrem em contato privado comigo e enviem mensagens como: "Professora, por favor, não me faça perguntas hoje. Ainda não tenho um bom domínio do conteúdo e sinto vergonha ao falar em inglês." Já recebi esse tipo de mensagem em mais de uma ocasião, e nesses momentos é necessário intervir e conversar com o aluno explicando que a participação ativa nas aulas é uma etapa natural do processo de aprendizagem de um estudante de línguas, sendo fundamental para o seu progresso.

Afirmo que entendo que esse não é mesmo um processo fácil e reconheço que todos ali ainda estejam desenvolvendo suas habilidades e precisam passar por isso. Destaco, porém, que nunca os coloco em situações embaraçosas de propósito, quando eu tenho certeza de que eles não seriam capazes de lidar com elas. Digo que a coragem para enfrentar esses momentos iniciais é essencial, e ressalto que, com o tempo, eles naturalmente irão adquirir maior fluência e segurança se permitirem-se tentar hoje.

Após esse tipo de conversa, eles entendem melhor o processo e, às vezes, na aula seguinte respondem antes mesmo de serem interrogados. Muitas vezes para chegarem onde eu almejo, em relação à aprendizagem, é preciso que eu seja muito mais do que professora, trabalhando nos aprendizes as partes dos sentimentos e emoções de um lado e das atitudes de outro, mas isso nunca será uma tarefa fácil, mas um percurso duro em que o acolhimento, a compreensão e a paciência são qualidades essenciais para chegarmos onde queremos.

Iniciei a aula:

Professora: How are you today, Eliza?

Eliza: I am fine and you?

Professora: I am fine, too! Thank you. How are you Rafael?

Rafael: Fine.

Professora: Are you tired today?

Rafael: Hmm?

Professora: Tired

Fiz mímica tentando mostrar uma cara de cansaço.

Rafael: Yes. (risos)

Professora: How are you today, John?

John: I am good, thanks!

Professora: Great! How was your weekend? What did you do?

John: Hmmm.... My weekend?

Professora: Yes, your weekend.

John: Was good. I read a book, I watch a movie.

Por mais que o aluno não tenha usado o tempo verbal corretamente aqui, ele se expressou, o que nesta pesquisa é o mais importante.

Professora: Which movie did you watch?

John: E... hmmm. Tudo em todo lugar ao mesmo tempo. Eu não sei dizer isso em inglês.

Professora: Normally the translation for movies in our language is different. So don't worry.

John: Oh ok.

Professora: Diana is sick today... How are you feeling, my dear?

Diana: I am fine.

Professora: That's great my dear. I am happy that you are here.

Após os cumprimentos iniciais, procedi à revisão das tarefas designadas para serem feitas em casa e os parabenizei por as terem executado de forma satisfatória. Na sequência falei que iríamos apresentar os números que havíamos estudado na semana anterior, adotando procedimentos individualizados, nos quais os alunos deveriam reproduzir matéria de memória, sem consultar os cadernos.

A correção em sala (virtual) das tarefas realizadas em casa desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem de línguas. Ao abordar essa etapa antes de adentrar em um novo conteúdo, são proporcionados diversos benefícios aos alunos. Primeiramente, a

correção das tarefas permite que os alunos recebam um feedback imediato sobre seu desempenho. Esse retorno é essencial para que eles compreendam quais foram seus acertos e erros, possibilitando a identificação de pontos a serem reforçados e aprimorados. Através da análise dos erros cometidos os alunos têm a oportunidade de compreender e corrigir suas dificuldades, evitando a repetição dos mesmos equívocos no futuro.

Além disso, a correção em sala de aula promove a interação entre a professora e os alunos, permitindo novas informações e expansões, alguma negociação (por menor que seja) e esclarecimento de dúvidas que tenham surgido na execução das atividades que nesta altura são ainda majoritariamente exercícios e não tarefas, por exemplo. Esse diálogo proporciona um ambiente colaborativo, no qual os alunos podem compartilhar suas estratégias e aprendizados, enriquecendo o processo coletivo de aprendizagem, começando pelas características individuais surgidas.

Outro benefício importante é o da consolidação do conhecimento. Ao revisar as tarefas e corrigir eventuais erros, os alunos têm a oportunidade de fixar conceitos e reforçar o aprendizado adquirido. A repetição e prática dos exercícios contribui para a consolidação das habilidades linguísticas, tornando o conteúdo mais acessível e memorável.

Além disso, a correção das tarefas em sala de aula promove a responsabilidade e comprometimento dos alunos com suas obrigações acadêmicas. Ao perceberem que suas atividades serão efetivamente analisadas e discutidas em sala, os discentes tendem a se engajar mais em sua realização, buscando um melhor desempenho e uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Em suma, essa correção é um elemento crucial para o progresso dos alunos na língua inglesa. Ela proporciona *feedback* (retorno) imediato, promove a interação e a discussão, consolida o conhecimento e estimula a responsabilidade dos alunos. Ao priorizar essa prática antes de adentrar um novo conteúdo, o professor estabelece uma base sólida para o aprendizado contínuo e eficaz dos estudantes e por isso busco torná-lo um hábito na minha prática docente.

Durante a aula em análise os aprendentes apresentaram os números de forma individual e fluida, sem grandes problemas na oralidade em relação aos números.

Após a apresentação dos números, procedi à introdução de outro tema focal da aula, que versou sobre a expressão "Talking about yourself" (Falando sobre si mesmo). Em um contexto comunicativo, é de suma importância que o tratamento dos conteúdos o relacione à realidade

dos alunos, evitando o uso excessivo de terminologia técnica. Por exemplo, ao apresentar os conceitos de "am", "is" e "are", posso fazê-lo sem necessariamente mencionar explicitamente que se trata do verbo "to be", ou a palavra 'happy', na frase "I am happy", para associá-la a adjetivos como adjetivos e não como características que damos a algo ou alguém. Ao longo do tempo vamos introduzindo essas palavras técnicas em nosso acervo vocabular, mas neste momento inicial, não é importante que isso ocorra.

Baseado em experiências anteriores, constato que ao contextualizar o assunto em torno de situações reais, como na frase "Eu sou Dailane" em que utilizo a forma verbal "am" do *to be*, o aluno se mostra mais engajado e receptivo, em vez de se sentir sobrecarregado com o aprendizado de terminologia específica. Portanto, ao selecionar um conteúdo e apresentá-lo sob uma perspectiva diferente, é comum observar a empolgação e a curiosidade dos alunos em assimilar o conhecimento, em vez de se retraírem por acreditar que se trata de algo impossível de ser aprendido.

Na sequência da aula, solicitei que eles fizessem um resumo sobre eles mesmos em inglês, caso se lembrassem dos enunciados, dizendo seus interesses, gostos, *hobbies* e pedilhes, ainda, para que, ao finalizar, eles mandassem uma cópia no nosso grupo de *Whatsapp* para que eu tivesse acesso ao que foi feito. Abaixo seguem as tarefas elaboradas por eles:

Figura 4: Tarefa do John

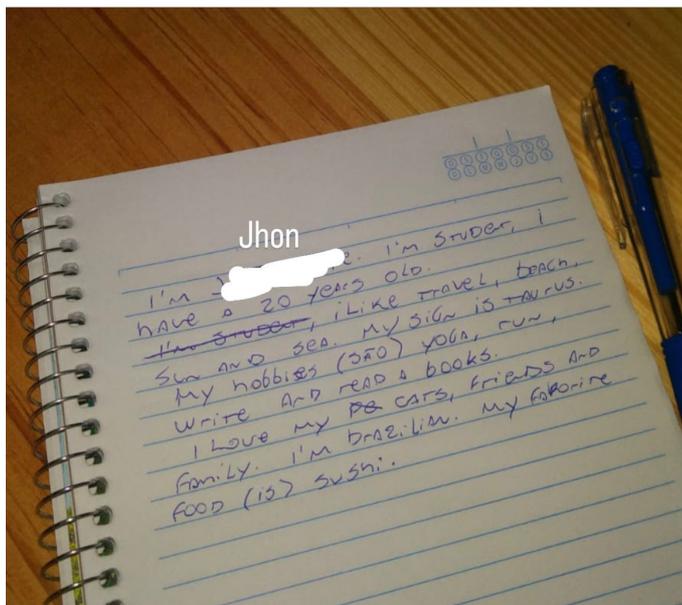


Figura 5: Tarefa da Vivi

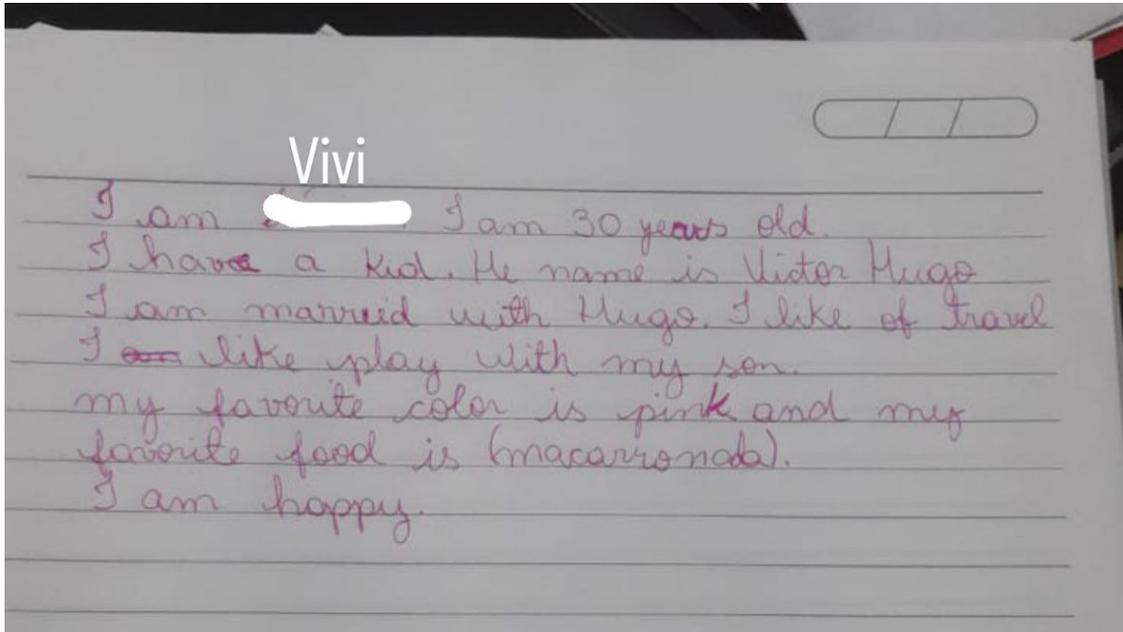


Figura 6: Tarefa do Rafael

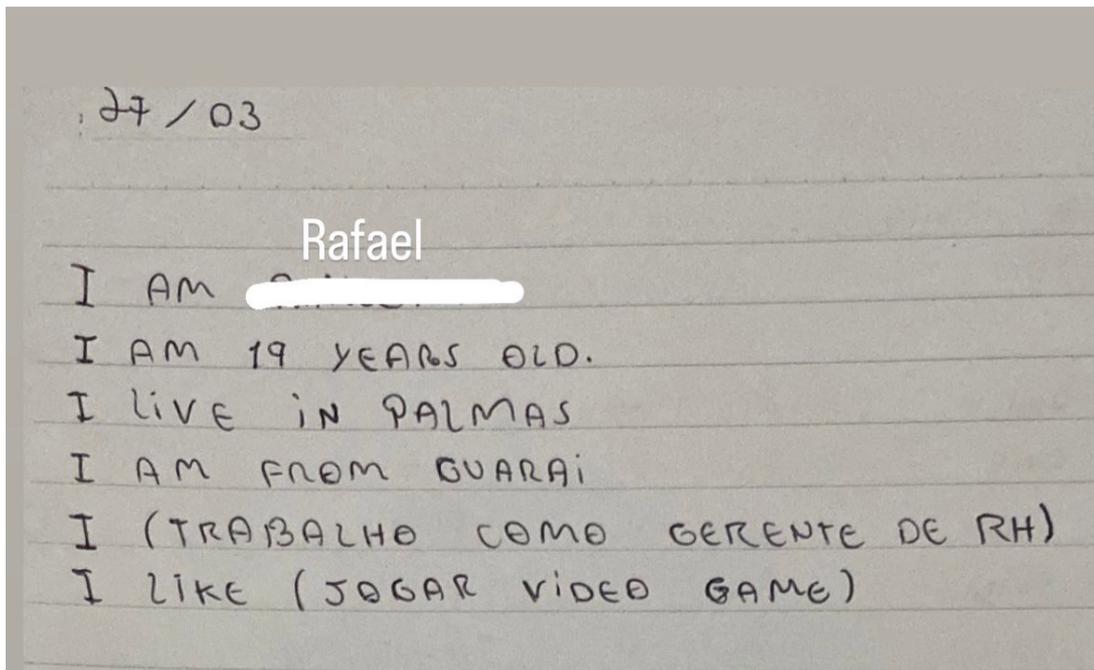


Figura 7: Tarefa da Eliza

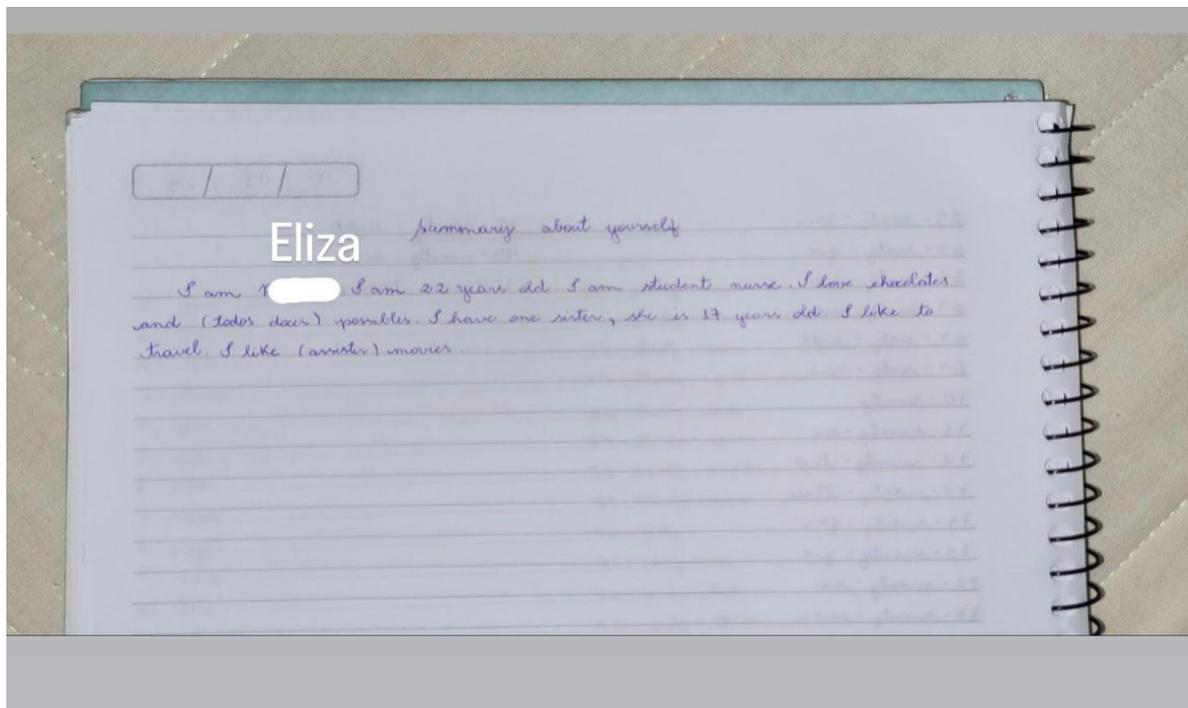
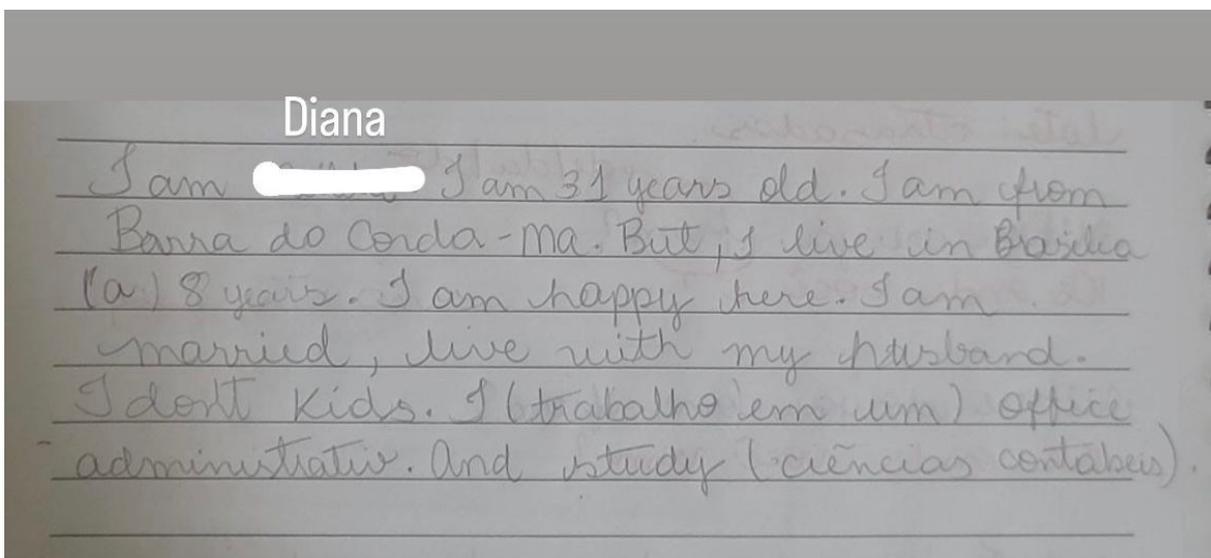


Figura 8: Tarefa da Diana



Imediatamente após receber as imagens das tarefas, procedi à atividade de leitura individual, na qual cada aluno-participante apresentou oralmente sua respectiva tarefa,

contendo informações pessoais. Ao término de cada apresentação oral das respectivas tarefas mostradas acima, realizei as devidas correções necessárias em cada texto e pedi que ele fosse reescrito com as alterações sugeridas.

Percebemos que mesmo sendo alunos iniciantes, todos, sem exceção, tinham uma noção da língua inglesa. Óbvio que eu demonstrei na tela compartilhada o início de um modelo ao falar das informações que eu gostaria que eles escrevessem sobre, mas tudo não passou de uma linha e eles o fizeram com base apenas no que sabiam.

Para fazer uma rápida tarefa de interação oral, resolvi mencionar o que o John havia colocado em sua tarefa escrita o seu signo, e desenvolver um pouco mais esse assunto.

Professora: What is your star sign, Jhon?

John: Oh, my star sign is Taurus. And you?

Professora: Oh mine? I am an Aquarius girl!

John: Oh I like this sign hahaha

Professora: What is your star sign, Vivi?

Vivi: Cancer.

Professora: Cool! Eliza?

Eliza: Eu acho que é Peixes.

Professora: Oh Pisces!

Eliza: Pisces.

Professora: Rafael?

Rafael: Scorpion.

Professora: Wow! Diana?

Diana: Libra.

Abaixo apresento um modelo de um quadro com as explicações dos signos em inglês e sua respectiva pronúncia fonética pode ser uma maneira eficaz de apresentar essas informações de forma organizada.

Quadro 5: Signos do Zodíaco em Inglês e Pronúncia Fonética

Signo	Forma Padrão (em inglês)	Pronúncia Fonética
--------------	-------------------------------------	---------------------------

Taurus	Taurus	/ˈtɔːrəs/
Aquarius	Aquarius	/əˈkwɛːrɪəs/
Cancer	Cancer	/ˈkænsər/
Pisces	Pisces	/ˈpaɪsɪːz/
Scorpio	Scorpio	/ˈskɔːrpiʊ/
Libra	Libra	/ˈliːbrə/

Fonte: produção própria.

Nesse quadro, as colunas indicam o signo do zodíaco em questão, a forma padrão em inglês e a pronúncia fonética do termo. A forma padrão em inglês representa a grafia correta do signo, enquanto a pronúncia fonética é fornecida para auxiliar os alunos na pronúncia adequada.

Ao utilizar esse quadro durante a atividade, o professor pode referir-se a ele para fornecer aos alunos as informações necessárias sobre os signos em inglês e sua pronúncia. Isso permite que os alunos se familiarizem com a terminologia correta e pratiquem a pronúncia correta dos termos relacionados aos signos astrológicos.

Terminamos essa parte da língua animados, pois a existência de semelhanças entre o inglês e o português em determinados aspectos, como vocabulário compartilhado e estruturas gramaticais semelhantes, pode facilitar a aprendizagem dos alunos. Um exemplo disso são os termos relacionados aos signos astrológicos, que possuem nomes similares em ambos os idiomas, embora a sua pronúncia mereça cuidados. Essa familiaridade com o assunto pode ajudar os alunos a fazerem conexões mais rápidas e a assimilar o conteúdo com maior facilidade.

Ao abordar temas que possuem similaridades entre as línguas, é possível explorar o

conhecimento prévio dos alunos na língua materna e estabelecer pontes cognitivas que auxiliam na compreensão e na retenção de novas informações. Essa abordagem pode promover maior confiança nos estudantes, uma vez que percebem que já possuem uma base sólida em determinados tópicos, facilitando o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo.

Além disso, a identificação de semelhanças entre os idiomas pode despertar o interesse dos alunos e aumentar sua motivação para aprender, uma vez que percebem que já possuem algum conhecimento prévio que pode ser aplicado no aprendizado do novo idioma.

No entanto, é importante ressaltar que nem todas as áreas de conhecimento apresentam essa proximidade entre as línguas, e que a aprendizagem de um novo idioma também envolve a compreensão e o domínio de estruturas e elementos específicos de cada língua. Portanto, é necessário equilibrar a exploração das similaridades com o estudo das diferenças linguísticas para garantir uma aprendizagem completa e precisa.

Na última parte da aula, posicionei-me para abordar os adjetivos, mas, conforme mencionei acima, sem introduzir ainda muitas palavras técnicas como as gramaticais. Compartilhei, com a devida citação, uma figura do livro *Elementary* da editora Oxford que uso como material didático e acho um dos melhores livros de língua inglesa do mercado.

Ao mostrar a imagem, fui destrinchando e dialogando para saber se sabiam identificar os significados de cada palavra. Segue a figura abaixo:

Figura 9:

a Match the words and pictures.

beautiful /'bjʊ:tɪfl/	ugly /ʌɡli/
big /bɪɡ/	small /smɔ:l/
cheap /tʃi:p/	expensive /ɪk'spensɪv/
clean /kli:n/	dirty /dɜ:ti/
easy /i:zi/	difficult /'dɪfɪkəlt/
fast /fɑ:st/	slow /sləʊ/
full /fʊl/	empty /'empti/
good /ɡʊd/	bad /bæd/
high /haɪ/	low /ləʊ/
hot /hɒt/	cold /kɔ:ld/
light /laɪt/	dark /dɑ:k/
long /lɒŋ/	short /ʃɔ:t/
old /əʊld/	new /nju:/
old /əʊld/	young /jʌŋ/
rich /rɪtʃ/	poor /pɔ:/
right /raɪt/	left /left/
right /raɪt/	wrong /rɒŋ/
safe /seɪf/	dangerous /'deɪndʒərəs/
the same /səɪm/	different /'dɪfrənt/
strong /strɒŋ/	weak /wi:k/
tall /tɔ:l/	short /ʃɔ:t/

b 2.7 Listen and check.

c Test your partner. A say an adjective and B say the opposite.

Modifiers: very / really, quite
 We often use modifiers before adjectives.
 A Ferrari is **very / really** fast.
 It's **quite** cold today. (= It's cold, but not very cold.)

ACTIVATION Look at the things in the list. Say two adjectives for each one. Use modifiers.

a Ferrari Mount Everest Bill Gates
 the Mona Lisa the Pyramids Africa
 your town or city

a Ferrari (It's **really** fast and **very** expensive.

Opinion adjectives
good: nice /naɪs/, great /ɡreɪt/,
 fantastic /fæn'tæstɪk/
bad: awful /'ɔ:fl/, terrible /'terəbl/

Os que não sabiam os significados eu tentei mostrar as imagens ou dar exemplos do do que cada palavra significava, primeiro pela demonstração dos antônimos de cada adjetivo,

depois pela figuras e por último, se não houvesse mesmo a compreensão, pela tradução. No geral, todos demonstraram compreender. Logo após, pedi para que cada um escrevesse duas características sobre os colegas e, também, enviasse as fotos no grupo do Whatsapp. Seguem os exemplos:

Figura 10: Tarefa da Eliza

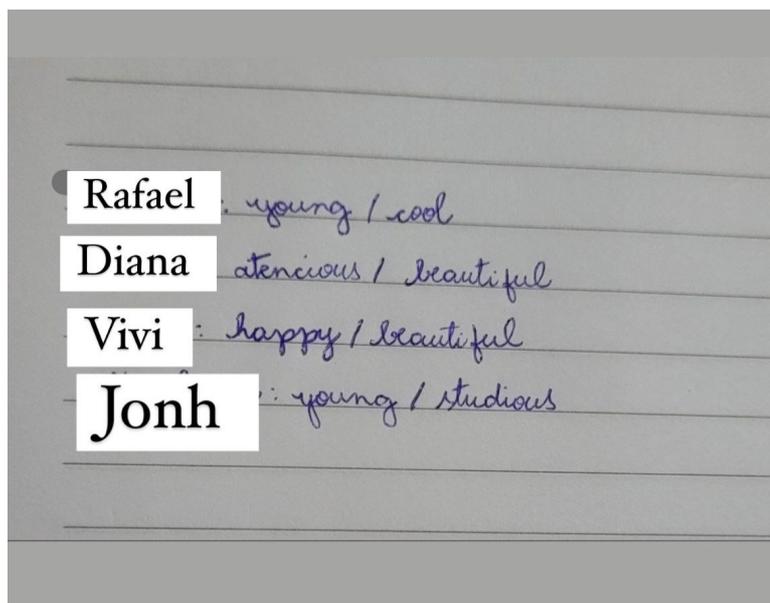


Figura 11: Tarefa da Diana

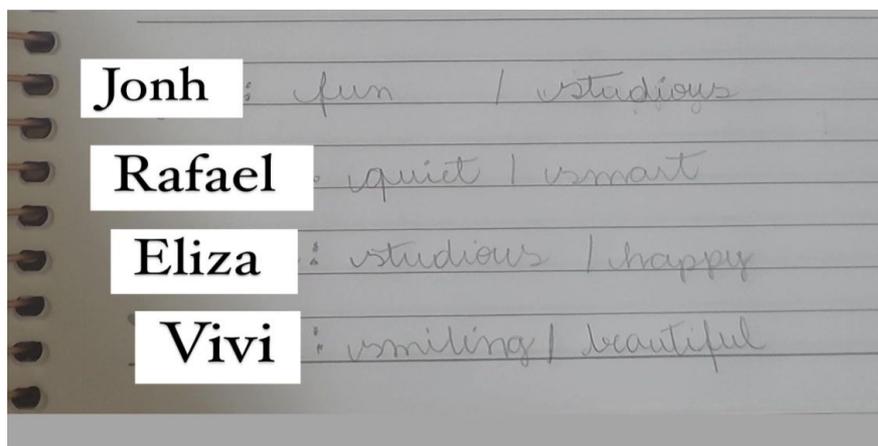


Figura 12: Tarefa do Rafael

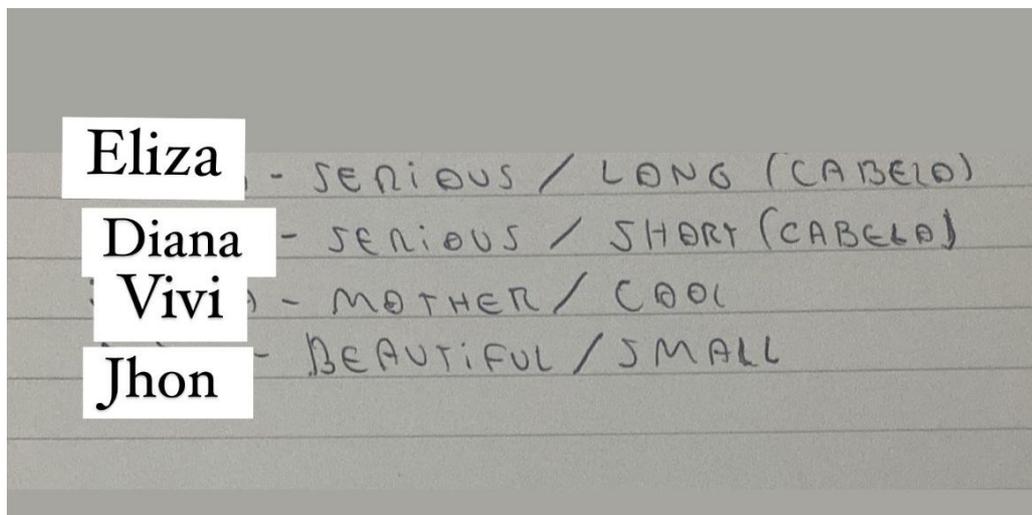


Figura 13: Tarefa do John

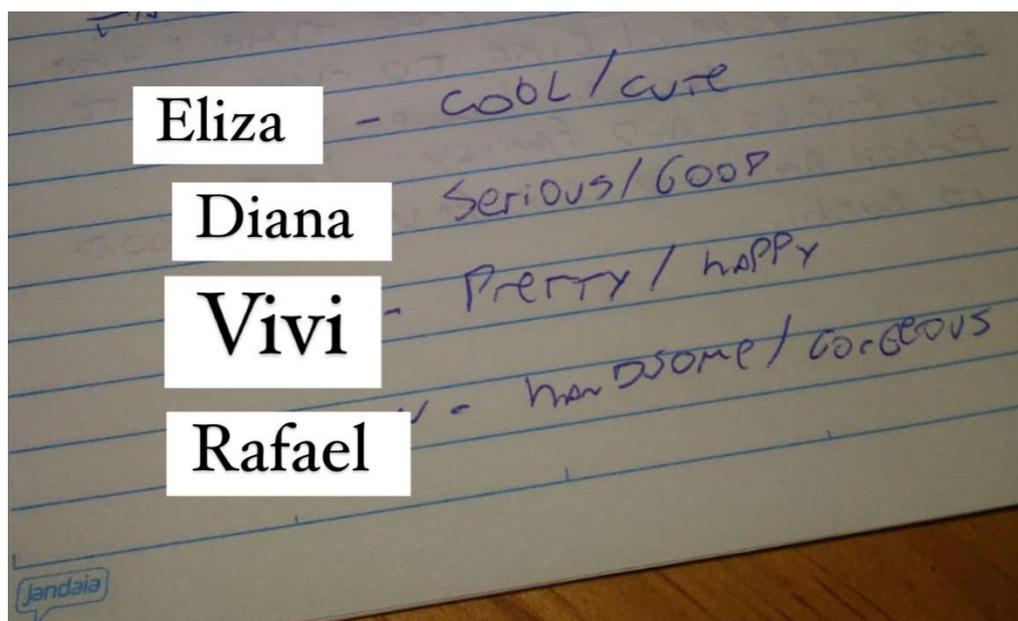
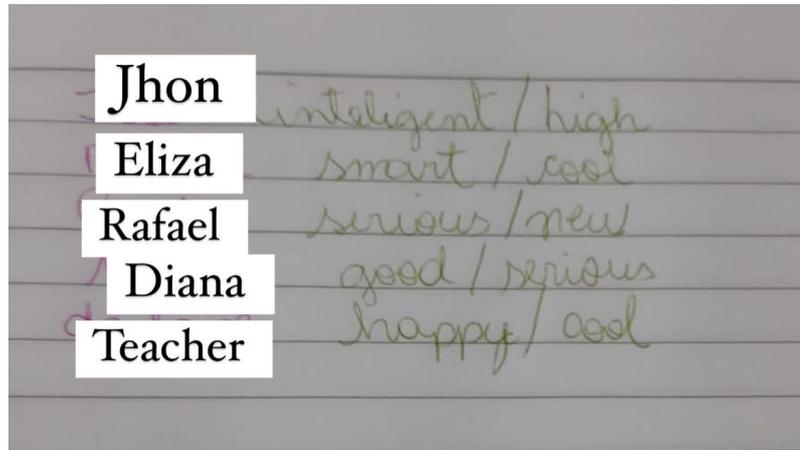


Figura 14: Tarefa da Vivi



Pedi para eles lessem em voz alta individualmente e finalizamos a aula. Pensei em pedir que todos aplaudissem se tivessem notado interesse pela aula e se tivessem obtido aproveitamento dos pontos focais.

Ao término dessa segunda aula, pude notar outra vez que alunos iniciantes na aprendizagem de um novo idioma podem nos surpreender quando menos esperamos. Como bem ensinou o poeta e religioso inglês John Donne, há alguns séculos, "Nenhum homem é uma ilha". Essa afirmação ressalta a importância da interação e conexão entre as pessoas, inclusive no contexto educacional, em que os alunos têm a capacidade de superar expectativas e demonstrar habilidades que muitas vezes não estão inicialmente evidentes.

É gratificante presenciar essa transformação na sala de aula, pois mostra que o trabalho em conjunto, a criação de um ambiente acolhedor e a abordagem terapêutica no ensino estão gerando resultados positivos. Os alunos estão mais abertos e receptivos ao uso da língua-alvo, o que contribui para um ambiente de aprendizado mais produtivo e enriquecedor.

Essa mudança de perspectiva reforça a importância de explorar abordagens que incentivem a confiança e a participação ativa dos alunos. Ao oferecer um ambiente seguro e estimulante, podemos criar oportunidades para que os alunos superem suas resistências iniciais e desenvolvam suas habilidades linguísticas de maneira mais efetiva.

Em resumo, a conversa inicial da primeira aula teve um impacto significativo na redução das resistências dos alunos em relação ao uso da língua-alvo. Essa abordagem terapêutica no ensino contribuiu para a criação de um ambiente mais acolhedor e motivador, no qual os alunos demonstraram sentir-se mais confiantes e dispostos a se expressarem em inglês. Esse progresso

é um indicativo positivo de que estamos no caminho certo e que estamos promovendo um aprendizado mais eficiente e significativo para os alunos.

Ainda sobre a aula, é surpreendente observar os conhecimentos prévios dos alunos de línguas, mesmo quando os subestimamos ou quando acreditamos que sejam ilhas isoladas de conhecimento. Muitas vezes, os estudantes trazem consigo uma bagagem linguística e cultural significativa, mesmo que ela não seja aparente num primeiro momento.

Ao adentrar uma sala de aula, é comum que os professores se sintam detentores do conhecimento chave na situação da instrução e assumam o papel de transmissores de informações. No entanto, ao adotar essa perspectiva, corremos o risco de ignorar os conhecimentos prévios e as experiências individuais dos alunos. Essa falta de reconhecimento pode limitar seu engajamento e participação ativa nas atividades de aprendizagem.

No entanto, quando os educadores adotam uma postura de abertura e valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, podem ocorrer surpresas gratificantes. Os estudantes podem compartilhar informações valiosas, experiências pessoais e até mesmo recursos linguísticos que enriquecem o ambiente de aprendizagem. Essa troca, e até troca de conhecimentos, permite uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, promovendo uma relação mais colaborativa entre professor e alunos.

Ao reconhecer e explorar os conhecimentos prévios dos alunos, os professores podem criar conexões entre o que é familiar para eles e os novos conteúdos a serem aprendidos. Isso facilita a compreensão, fortalece a motivação e promove um senso de confiança nos estudantes, que se sentem valorizados e encorajados a participarem ativamente das atividades de sala de aula.

Portanto, é fundamental evitar a visão estereotipada de que os alunos são apenas receptores de informações e reconhecer que eles são portadores de conhecimentos valiosos. Ao estabelecer uma relação de parceria e valorizar seus conhecimentos prévios, podemos criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, estimulante e enriquecedor para todos os envolvidos.

4.4 AULA 3

Na terceira aula, em que estavam presentes os alunos Vivi, Diana, Eliza e John, o tema selecionado foi “Países do mundo”, com foco em suas nacionalidades e suas respectivas

línguas. Mas, antes de dar início a esse conteúdo, recebi-os com boas vindas e corrigimos as tarefas feitas em casa como de praxe e tudo correu de forma pacífica e engajada, com a tentativa de desenvolvimento da oralidade entre os alunos-participantes.

Nesse sentido, interroguei-os com uma primeira e importante pergunta em relação a esse tema, “Where are you?”, e iniciei os diálogos.

Professora: Where are you from, Vivi?

Vivi: I am from Brazil.

Professora: What is your nationality?

Vivi: Brasileira?

Professora: Yes, Brazilian. What language do you speak?

Vivi: Portuguese?

E assim segui com todos os alunos-participantes que estavam em sala e todos continuaram a logística da fala. Posteriormente, desenvolvi o assunto e iniciei uma abordagem mais detalhada deles.

Professora: I am Dailane, I am from Brazil, I am Brazilian, I speak Portuguese, I was born in Barra do Corda- Ma and I live in Brasilia-DF.

Essa escolha de informações pessoais foi motivada pela importância de conhecermos os detalhes de nossa origem e trajetória, além de serem estruturas linguísticas simples para serem memorizadas por alunos com habilidades ainda limitadas no idioma, evitando uma abordagem superficial, baseada apenas em perguntas como "where are you from?".

Na sequência, solicitei que cada aluno reproduzisse sua própria fala, compartilhando informações pessoais como a falada por mim. Na ocasião, Diana ficou um pouco confusa em relação a forma gramatical “*was born*” e pediu mais explicações.

Professora: O termo "was born" é uma construção gramatical utilizada para expressar o local ou o momento do nascimento de alguém. Trata-se de uma forma verbal no passado simples do verbo "to be" (ser/estar) combinado com o verbo "to be born"

(nascido). No exemplo mencionado, ao dizer "I was born in Barra do Corda-MA" (Eu nasci em Barra do Corda-MA), a expressão "was born" indica o evento passado do nascimento da pessoa na cidade mencionada. Essa estrutura é comumente usada ao fornecer informações sobre a origem ou o local de nascimento de alguém.

Para os alunos iniciantes na língua inglesa, pode haver certa confusão ou dificuldade de compreensão dessa construção gramatical. Nesses casos, é importante explicar e exemplificar de forma clara, fornecendo o contexto e a prática para que os alunos possam assimilar e utilizar corretamente essa estrutura em suas próprias falas.

Após a conclusão individual do diálogo solicitado, no qual os alunos compartilharam informações sobre suas origens, apresentei uma imagem do livro "English File", da editora Oxford, mencionado em aulas anteriores. Essa imagem tratava do mesmo tema e exibia alguns países e nacionalidades, com o propósito de averiguar se algum dos alunos-participantes possuía conhecimento prévio sobre esses tópicos, e se não, apresentá-los a eles.

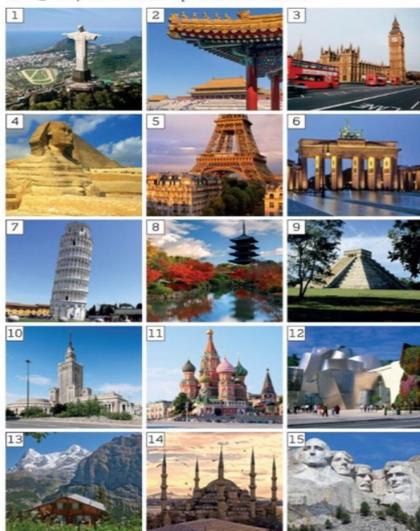
Figura 15

Countries and nationalities

VOCABULARY BANK

1 COUNTRIES

a 1 18 Listen and repeat the countries.



- | | |
|----------------------|--|
| 1 Brazil /brə'zɪl/ | 9 Mexico /'meksɪkəʊ/ |
| 2 China /tʃaɪnə/ | 10 Poland /'pɒlənd/ |
| 3 England /'ɪŋɡlənd/ | 11 Russia /'rʌʃə/ |
| 4 Egypt /'ɛdʒɪpt/ | 12 Spain /speɪn/ |
| 5 France /frɑ:ns/ | 13 Switzerland /'swɪtsələnd/ |
| 6 Germany /dʒɜ:məni/ | 14 Turkey /'tɜ:kɪ/ |
| 7 Italy /'ɪtəli/ | 15 the United States
(the USA) /ju'naitɪd steɪts/ |
| 8 Japan /dʒə'pæn/ | |

CAPITAL letters
Brazil NOT brazil

- b Cover the words. Look at the photos. Say the countries.
c Write your country: _____. Practise saying it.

◀ p.6

2 NATIONALITIES

a 1 47 Listen and repeat the countries and nationalities.

Country	Nationality
Brazil	Brazilian /brə'zɪliən/
China	Chinese /tʃaɪ'nɪz/
England	English /'ɪŋɡlɪʃ/
Egypt	Egyptian /'ɛdʒɪpɪən/
France	French /frentʃ/
Germany	German /dʒɜ:mən/
Italy	Italian /'ɪtəliən/
Japan	Japanese /dʒə'pə'nɪz/
Mexico	Mexican /'meksɪkən/
Poland	Polish /'pɒlɪʃ/
Russia	Russian /'rʌʃɪn/
Spain	Spanish /'spæɪnɪʃ/
Switzerland	Swiss /swɪs/
Turkey	Turkish /'tɜ:kɪʃ/
the United States	American /ə'merɪkən/
the UK*	British /'brɪtɪʃ/

* the UK = England, Scotland, Wales, and Northern Ireland

Word stress
For most countries the word stress is the same on the country and the nationality, e.g. *Brazil, Brazilian*.
Sometimes it's different:
China → *Chinese* *Egypt* → *Egyptian*
Italy → *Italian* *Japan* → *Japanese*

- b Cover the words. Look at the flags. Say the country and nationality.
c Write your nationality: _____. Practise saying it.

Countries and languages
The word for a language is usually the same as the nationality.
England: nationality *English*, language *English*
Some are different, e.g.
Brazil: nationality *Brazilian*, language *Portuguese*
Egypt: nationality *Egyptian*, language *Arabic*
Mexico: nationality *Mexican*, language *Spanish*
the USA: nationality *American*, language *English*

- d What's the language in your country?

◀ p.10

A intenção dessa tarefa era, além da pronúncia em si de cada país e sua respectiva nacionalidade, usar o método de repetição audiolingual, que foi importante utilizar para a aprendizagem em alguns tópicos na língua alvo.

Esse método de repetição é uma abordagem de aprendizagem de línguas que se baseia na repetição sistemática de palavras, frases e estruturas linguísticas, em que o objetivo principal é a memorização dos elementos da língua-alvo. Internalizar quer dizer adquirir e aí nesse contexto o que se espera é só aprendizagem.

Nesse método, o aluno é exposto repetidamente a diferentes exemplos e situações de uso da língua, através de práticas de repetição oral, escrita e auditiva. Essas repetições permitem ao aluno assimilar e fixar o vocabulário, as expressões idiomáticas e as estruturas gramaticais da língua em estudo.

Uma das vantagens do método de repetição é a memorização mais rapidamente do aluno com o novo idioma, proporcionando um contato intenso com os seus elementos. A repetição ajuda na criação de conexões neurais e no fortalecimento da memória, facilitando a retenção e a recuperação das informações aprendidas.

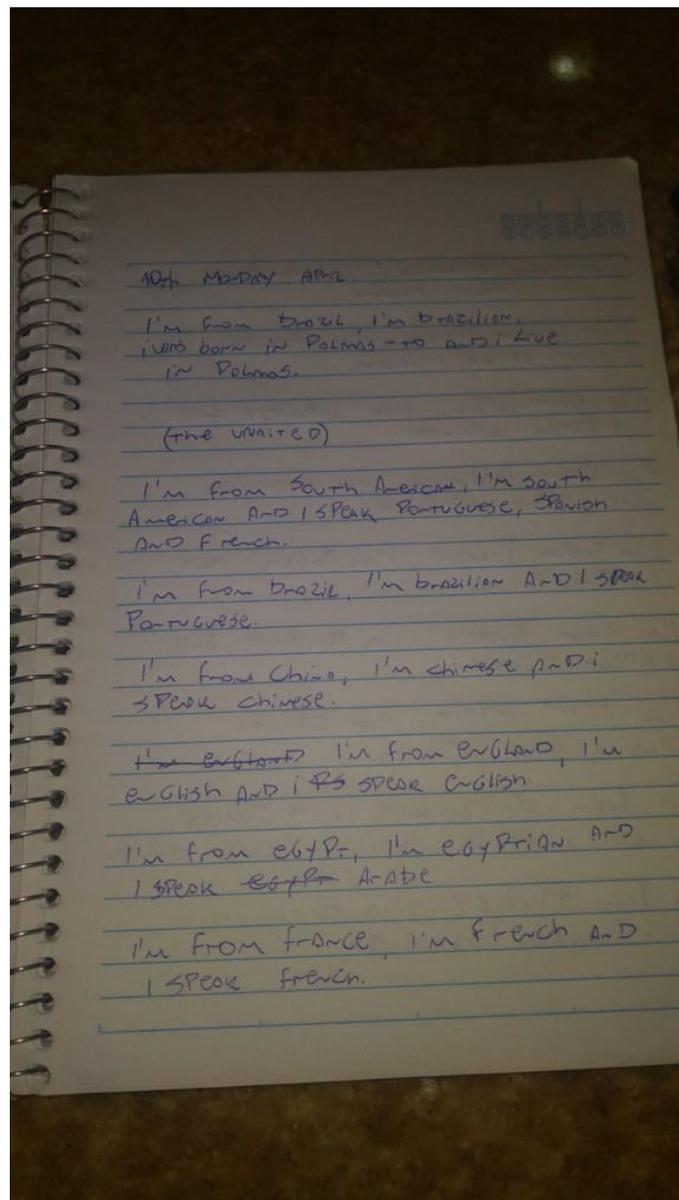
Além disso, a prática constante de repetição também auxilia na automação das habilidades linguísticas, permitindo ao aluno desenvolver a fluência e a pronúncia correta da língua-alvo. A repetição de padrões linguísticos contribui para a internalização das estruturas gramaticais e para o desenvolvimento de uma intuição linguística mais sólida.

No entanto, é importante ressaltar que o método de repetição por si só pode ser limitado, uma vez que não promove a compreensão profunda e a produção criativa da língua. É recomendado combinar o método de repetição com outras abordagens que estimulem a compreensão contextualizada, a prática de conversação e a exposição a diferentes fontes autênticas da língua.

Para realizar a tarefa proposta foi solicitado aos alunos que, primeiramente, lessem individualmente os países e nacionalidades apresentados na figura por meio da tela compartilhada. Em seguida, eles foram orientados a sistematizar essas informações em seus cadernos seguindo uma estrutura específica. O tema da atividade foi intitulado como "*Countries, Nationalities and Languages*", e os alunos deveriam descrever, na ordem apresentada na imagem em comento, os países e suas respectivas nacionalidades utilizando a seguinte estrutura: "I am from [país], I am [nacionalidade] and I speak [idioma]".

No caso de desconhecimento do idioma falado em determinado país, os alunos foram instruídos a realizar pesquisas na internet para obter essa informação. Ao finalizar a tarefa, cada aluno deveria apresentar o conteúdo registrado em seus cadernos para a turma. A atividade obteve êxito significativo, e os alunos relataram ter achado a tarefa clara e de fácil compreensão. Abaixo estão as figuras das tarefas executadas por eles, com exceção da tarefa do Rafael, já que ele não estava presente na aula.

Figura 16: Tarefa do John



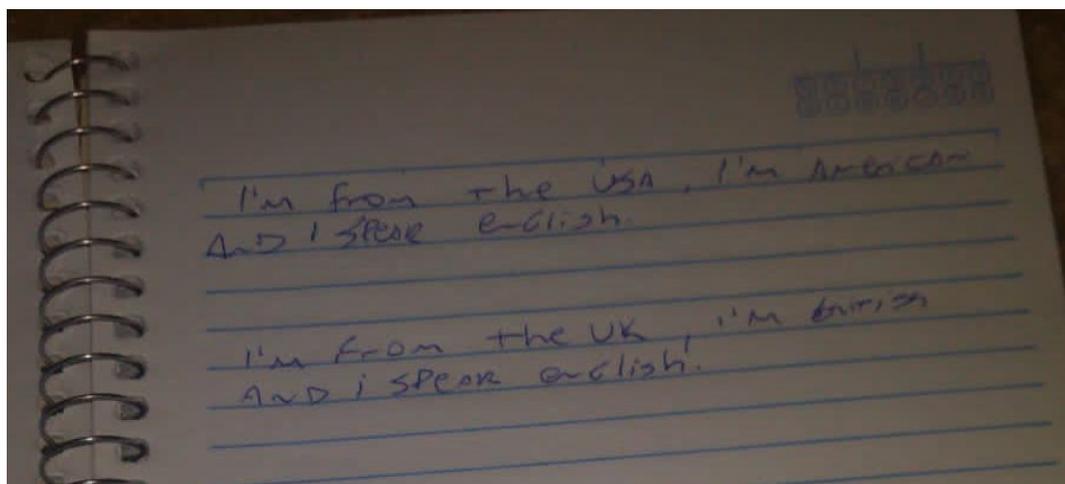
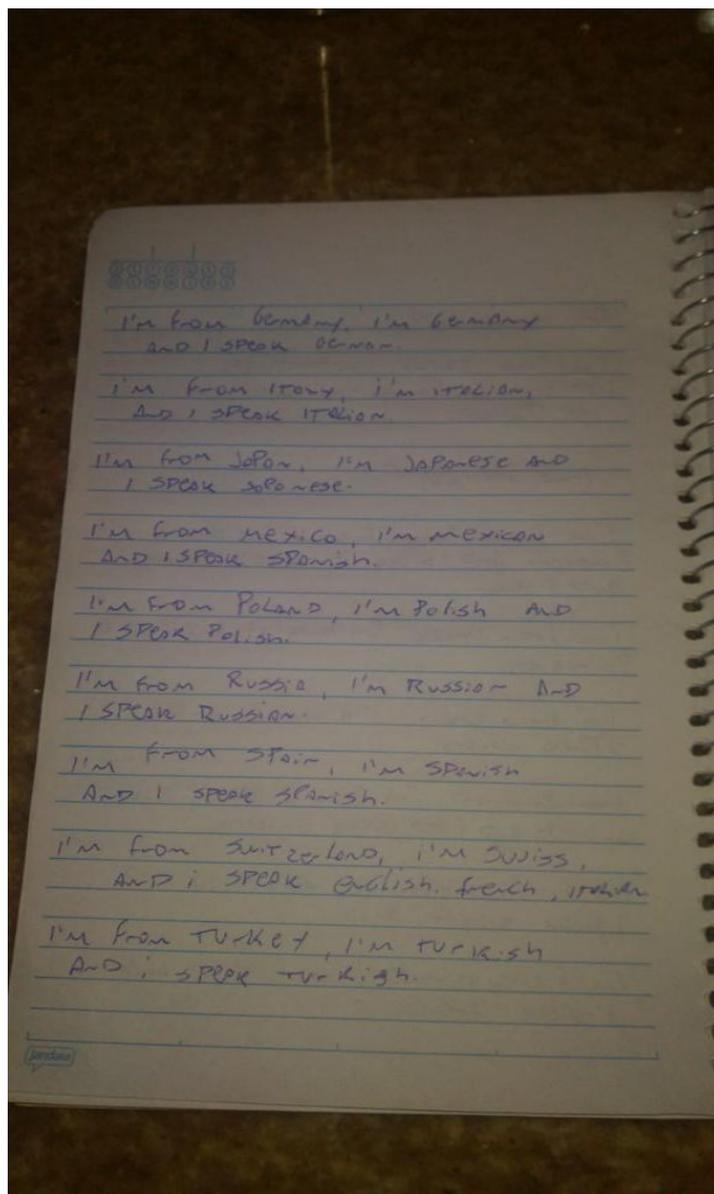


Figura 17: Tarefa da Vivi

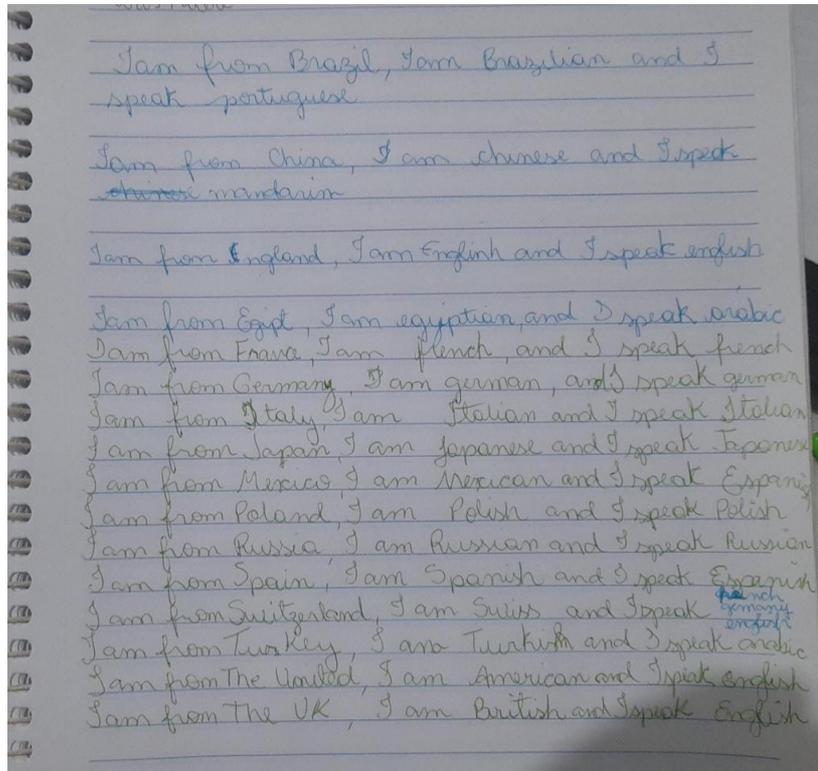


Figura 18: Tarefa da Eliza

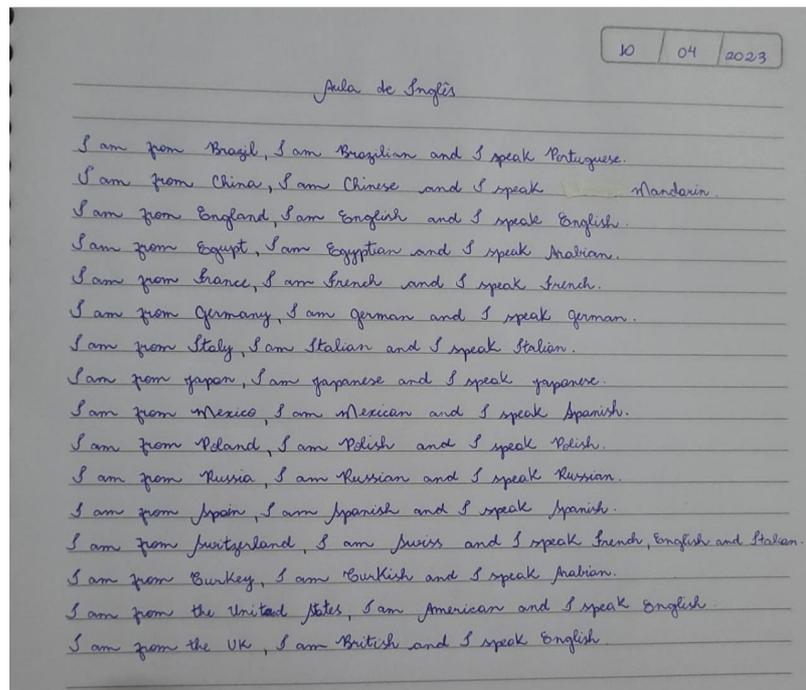
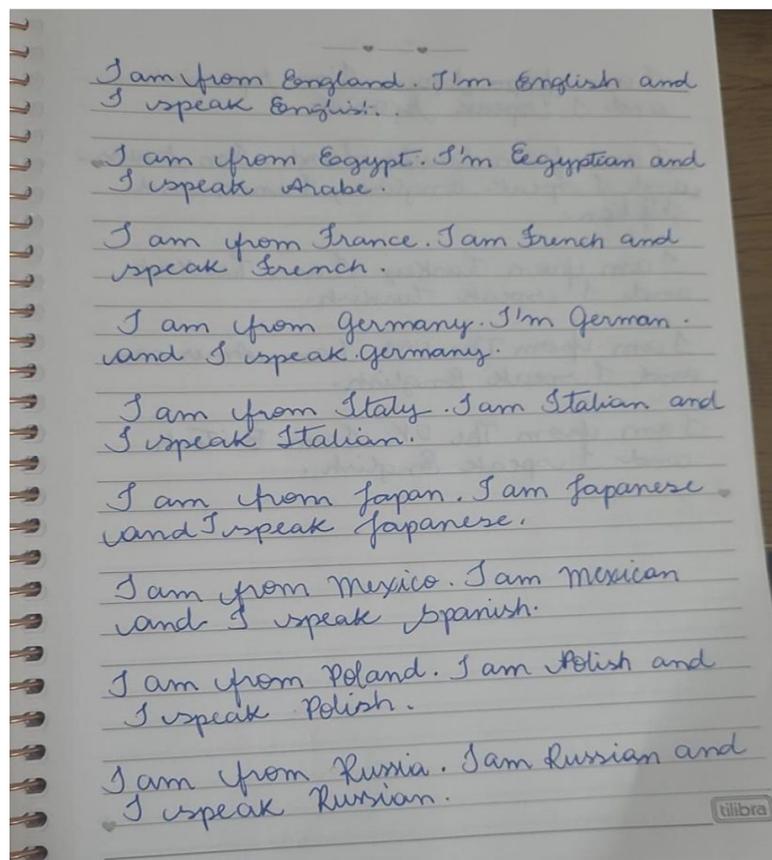
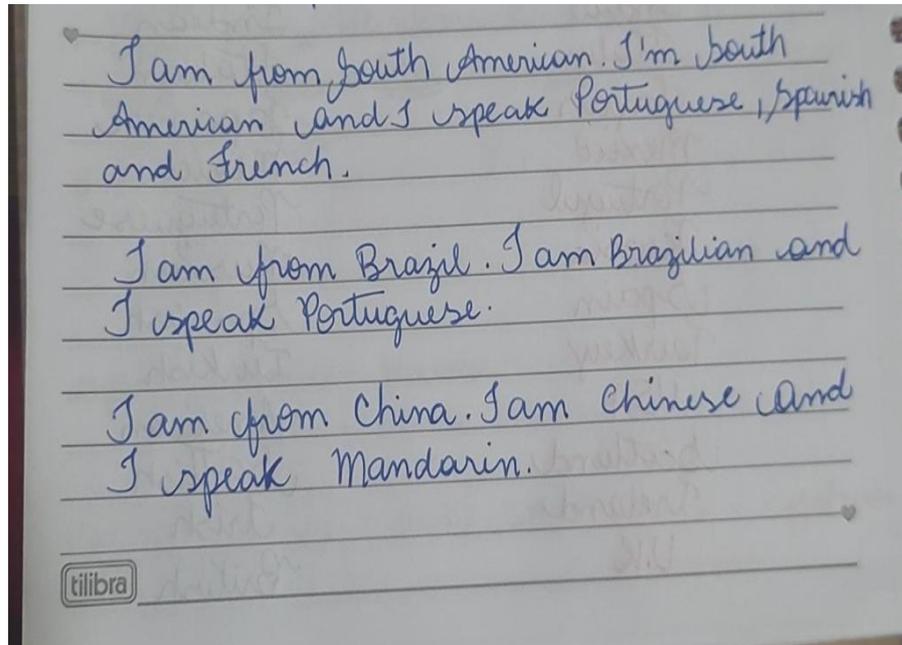
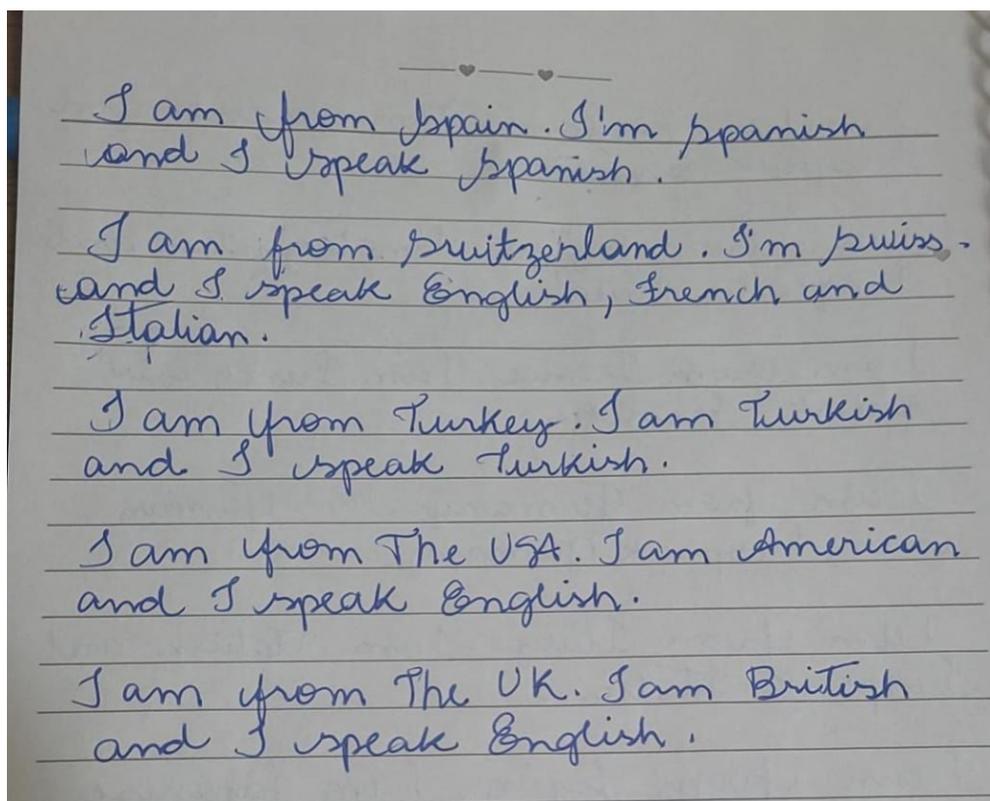


Figura 19: Tarefa da Diana





Durante a realização da tarefa mencionada, observou-se que todos os alunos, sem exceção, manifestaram um genuíno interesse e um elevado nível de concentração na sua execução. Foi notável presenciar o entusiasmo com que os alunos se envolveram nas conversas e discussões acerca das línguas de países desconhecidos por eles. Através dessa interação estimulada pela tarefa proposta pela professora, foi possível constatar o impacto positivo que essa abordagem que estrutura a língua e coopera no processo de aquisição da língua-alvo.

A oportunidade de explorar e discutir sobre línguas estrangeiras desconhecidas despertou um interesse natural nos alunos, incentivando-os a se envolverem ativamente na pesquisa, na troca de informações e na expressão de suas opiniões. Essa interação entre os alunos, mediada pela tarefa, permitiu que eles ampliassem seu repertório linguístico, descobrindo novas palavras e conceitos relacionados às diferentes culturas e línguas estudadas.

Além disso, a interação proporcionada pela tarefa também contribuiu para fortalecer os laços entre os estudantes, criando um ambiente colaborativo e de apoio mútuo. O compartilhamento de conhecimentos e experiências linguísticas entre os alunos permitiu que cada um se sentisse valorizado e encorajado a participar ativamente das atividades propostas. Essa interação social e linguística desempenha um papel crucial no processo de aquisição da

língua-alvo, uma vez que proporciona um contexto autêntico e significativo para o uso da linguagem.

Um exemplo marcante desse progresso foi a atividade sobre países e nacionalidades, na qual os alunos apresentaram um notável avanço na oralidade com a apresentação de dúvidas quantos aos países e suas respectivas línguas e uma redução significativa da timidez.

Observou-se o entusiasmo e a vontade de participar que eles demonstraram durante essa tarefa, essa evolução é um reflexo do engajamento dos alunos e do ambiente encorajador e motivador que foi estabelecido em sala de aula. Através da criação de atividades relevantes e envolventes, bem como do apoio contínuo do professor, os alunos se sentiram motivados a se expressar e a buscar mais conhecimento.

Esse avanço nas questões orais não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também para o seu crescimento pessoal e social. Ao superarem a timidez e se sentirem mais à vontade em se expressar, os alunos deram mostra de confiança e se tornam mais sagazes na busca por conhecimento.

Em suma, a turma como um todo alcançou um estágio confortável em relação às habilidades orais. O entusiasmo e a vontade de participar dos alunos-participantes são evidências claras deste progresso.

Diante dessas evidências, fica claro a importância de promover tarefas que estimulem a interação entre os estudantes, fomentando a curiosidade, a descoberta e o diálogo em torno da língua-alvo. Ao criar um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação e o compartilhamento de conhecimentos, os educadores podem potencializar o processo de aquisição da língua, estimulando o engajamento e a motivação dos alunos. Assim, torna-se possível oferecer aos estudantes uma experiência enriquecedora, na qual se sintam parte ativa do processo de aprendizagem e percebem a relevância da língua-alvo em suas vidas.

4.5 AULA 4

Na penúltima aula estavam presentes os alunos Vivi, Diana, Rafael e Eliza. Fizemos todos os procedimentos anteriores, como as correções das tarefas passadas e suas apresentações para uma melhor internalização do conteúdo.

Em consonância, após os devidos direcionamentos iniciais, abordei os alunos-

participantes com o seguinte questionamento:

Professora: How was the weekend, guys?

Eliza: Weekend?

Professora: Yes, Week-end. What is week, John?

John: Semana

Professora: What is end, Eliza?

Eliza: fim/final

Professora: Exactly!!! So how was your weekend?

Eliza: It was good.

E assim todos seguiram na mesma construção com suas respectivas respostas.

Nessa aula, optei por realizar uma revisão abrangente de todos os conteúdos abordados até aquele momento do curso, tendo em vista a proximidade de seu término. Meu objetivo principal foi avaliar se as minhas percepções sobre o progresso e a assimilação do conhecimento pelos alunos-participantes estavam em conformidade com o esperado.

Selecionei uma tarefa que abordasse os temas já vistos para que eu conseguisse explorar a oralidade deles sem muitas complicações, com o intuito de trabalhar com o que eles já tinham, não havendo a necessidade de novos tópicos. Abaixo deixo o modelo das perguntas direcionadas aos alunos-participantes para a dinâmica oral.

Figura 20: Tarefa usada em sala para dinâmica oral





Introduce Yourself

I. Answer the following questions about your personal informacion.

What 's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soap?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job?Why?



Individualmente eu indagava a mesma pergunta para cada um deles, facilitando assim o caminho para o próximo que fosse responder, uma vez que estavam atentos às respostas anteriores dos colegas e assim ficava mais fácil de lembrar o conteúdo de cada pergunta. No geral, eles tiveram dificuldades para entender as seguintes perguntas:

1. What do you look like?
2. What are you like?
3. What animal are you afraid of (nessa pergunta Eliza, Diana e Rafael não sabiam do significado da palavra *afraid*, medo em inglês. Assim, fiz mímica para que

tentassem compreender).

Era esperado que a maioria sentisse dificuldade nessas perguntas, mas em relação à primeira, expliquei a eles que era sobre *appearance*, aparência em inglês, e dei exemplos de mim mesma:

Professora: I am tall, I have black hair, brown eyes, etc... e eles conseguiam compreender do que se tratava e tentavam, aos seus modos, formular frases com suas próprias informações.

Sobre a segunda pergunta, expliquei que era sobre *personality*, nossas personalidades em inglês. Dei alguns exemplos, e eles conseguiram falar em inglês pelo menos uma característica em relação às suas personalidades. Por fim, a última pergunta também foi dissolvida rapidamente quando souberam do seu significado.

Embora a tradução possa ser eficaz, ao tentarmos explicar o significado de uma palavra por outros meios que não sejam a tradução direta, conseguimos ampliar o vocabulário do aluno e enriquecer o entendimento do tema abordado. Dessa forma, ao explorarmos diferentes abordagens para a compreensão de termos e conceitos, podemos proporcionar uma aprendizagem mais profunda e significativa.

Depois de todos os alunos-participantes terem respondido o que foi proposto, solicitei que eles organizassem seus pensamentos e fizessem a tarefa de forma escrita. Abaixo estão as figuras das respectivas tarefas.

Figura 21: Tarefa do John



Introduce Yourself

I. Answer the following questions about your personal information.

What 's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soap?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job?Why?

Figura 22: Tarefa do Rafael

I. Answer the following questions about your personal informacion.

What 's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soap?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job?Why?

Figura 23: Tarefa da Eliza

I. Answer the following questions about your personal information.

What's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soap?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job? Why?

Figura 24: Tarefa da Vivi

INTRODUCE YOURSELF

I. Answer the following questions about your personal information.

What's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soap?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job? Why?



Figura 25: Tarefa da Diana



Introduce Yourself

I. Answer the following questions about your personal information.

What's your name?

How old are you?

What do you look like?

What are you like?

When is your birthday?

When were you born?

Where do you live?

Where do you study?

How many people are there in your family?

What color do you like?

What color do you hate?

What fruit do you love?

How often do you eat bread?

How often do you eat soup?

What animal do you like?

What animal are you afraid of?

What kind of music do you like?

What movie do you enjoy watching?

What sport do you like to practice?

What sport do you dislike?

What do you do in your free time?

What is your dream job? Why?

Ainda sobre as perguntas tratadas de forma oral, Eliza respondeu à pergunta “*What sports do you dislike?*” da seguinte maneira:

Eliza: I don't swim, so I don't like it.

Como percebemos, ela queria dizer que não sabia nadar, e por isso, não gostava desse esporte. Mas após as explicações, ela conseguiu escrever de forma correta.

Na penúltima aula do curso, que tentou ser o máximo focada na parte oral da língua inglesa, mesmo com desafios, já que o nível desses alunos eram baixos para se manter diálogos profundos na língua, começaram a enfrentar dificuldades mais profundas relacionadas ao idioma. É importante ressaltar que essa situação é comum, uma vez que os alunos estão em estágios iniciais de aprendizado e sem muita bagagem inicial, mas que ao longo do tempo, essas dificuldades vão se aprimorando.

O objetivo do curso foi proporcionar uma introdução aos aspectos fundamentais da língua, com foco na comunicação ativa e no uso prático das regras, em vez de se aprofundar apenas nas explicações gramaticais. A abordagem adotada priorizou o desenvolvimento da oralidade e das habilidades comunicativas, colocando em segundo plano o estudo gramatical mais detalhado.

As dúvidas dessa aula estavam relacionadas às formas gramaticais da língua que não era o foco desse curso. Durante a última tarefa, na qual foram exploradas perguntas mais intensas sobre os alunos-participantes, foram identificadas diversas dificuldades, como a diferença entre "*What do you look like?*" e "*What are you like?*", bem como o uso dos verbos "*there is*" e "*there are*", entre outros aspectos de formações gramaticais, que é necessário compreender, visto o nível desses alunos-participantes. É possível que os alunos resistam à oralidade por questões de construção sintáticas

É importante ressaltar que o enfoque principal do curso foi o desenvolvimento da oralidade e das habilidades comunicativas, e, por isso, não houve tempo dedicado às formas gramaticais de maneira detalhada.

Conforme discutido por Widdowson (1978) ainda nessa dissertação, em seu trabalho e considerações sobre "o ensino da língua pela língua" em todas as habilidades da mesma, é necessário compreender que a superação de aspectos como a resistência e as dificuldades mais complexas no aprendizado de línguas ocorreu nesta pesquisa a partir da terceira aula.

Levando isso em consideração, o curso está chegando ao seu fim, uma vez que os

aspectos de rejeição à língua, resistência e dificuldades referentes à comunicação estão em seus estágios iniciais de fato, havendo a necessidade da atenção do professor (a) em modificar seu território para conseguir ser mais eficaz nas abordagens comunicativas da língua.

As partes mais complexas de um idioma são abordadas e aprimoradas ao longo do jornada e questões como essas vão se apresentando de maneiras diversas ao longo do ensino e aprendizagem dos aprendizes.

No que diz respeito ao que foi exposto acima pelas figuras das tarefas, os alunos-participantes não comentaram erros exorbitantes em suas respostas, e mesmo que tenham recorrido ao *Google Tradutor*, como confessaram, isso não altera muito o ensino e a aprendizagem, por terem obtido êxitos em suas participações e apresentações orais. Isso prova que mesmo não tendo muito tempo em estudos aprofundados da língua alvo, eles conseguiram se desenvolver de forma interessante.

Durante o curso, em um algum momento, compartilhei minha experiência atual como aluna de francês e as dificuldades que eu vinha enfrentando ao longo dos anos com a língua em questão, mas apenas com o intuito de encorajá-los a superar os obstáculos em relação à língua alvo estudada.

Ao final da aula, a aluna Diana expressou seu interesse e sua curiosidade em relação ao idioma, solicitando que eu me despedisse em francês. Isso demonstrou seu entusiasmo e motivação em aprender novas línguas. Além disso, ela mencionou que seu trabalho dos sonhos envolveria o aprendizado fluente do inglês, reafirmando sua vontade de se dedicar intensamente ao seu estudo.

Acredito que a vontade intrínseca de aprender um idioma desempenha um papel fundamental na sua aquisição efetiva. Quando alguém possui um interesse genuíno e uma motivação interna para dominar uma língua estrangeira, isso cria um impulso poderoso para perseverar e superar os desafios que surgem ao longo do caminho.

Essa motivação pessoal ajuda a sustentar o compromisso e a dedicação necessários para o estudo contínuo do idioma, mesmo diante das dificuldades que possam surgir. Ela impulsiona o aprendiz a buscar oportunidades de prática, a se expor ao idioma de maneiras variadas e a se esforçar para melhorar constantemente.

Além disso, a motivação é essencial para manter a perseverança ao longo do tempo. Aprender um novo idioma requer tempo, paciência e esforço contínuo, e é comum enfrentar

obstáculos ao longo desse processo. No entanto, quando existe um desejo genuíno de alcançar a fluência e uma conexão pessoal com a língua, a probabilidade de desistência é significativamente reduzida.

Portanto, a combinação entre interesse, motivação e determinação para não desistir facilmente contribui para uma experiência de aprendizado mais eficaz e gratificante. Essa vontade e dedicação são elementos-chave para alcançar o objetivo de se tornar fluente.

Tanto a aluna Diana quanto todos os demais estudantes dessa turma demonstraram um notável comprometimento e desejo de aprender, o que tornou o processo de aprendizagem extremamente significativo e estimulante. Nas fases iniciais de qualquer aprendizado, é essencial ter paciência e persistência, e a presença de uma motivação genuína desempenha um papel importante nesse contexto.

A atitude proativa e o empenho dos alunos contribuíram para criar um ambiente de ensino enriquecedor e dinâmico. A disposição para se envolver no processo de adquirir conhecimento e habilidades mostrou-se fundamental para superar os desafios iniciais e progredir no aprendizado.

Ao demonstrarem foco e um desejo em aprender, os alunos da turma não apenas tornaram o processo mais gratificante, mas também pavimentaram um caminho mais suave para si próprios. Através do comprometimento e da motivação, eles conseguiram enfrentar os desafios iniciais com resiliência e seguir em direção a um aprendizado cada vez mais sólido e efetivo.

4.6 AULA 5

Neste último encontro, a aula foi estruturada em três partes distintas. Na primeira parte realizamos um resumo dos conteúdos abordados nas aulas anteriores, lembrando os principais tópicos estudados. Na segunda parte, o foco principal foi realizar entrevistas individuais sobre o curso de forma escrita, buscando obter *feedbacks* e conhecer os sentimentos dos alunos, agora de forma escrita e falada, em relação às suas experiências de aprendizagem. Na última parte eu fiz uma entrevista semiestruturada de forma oral com cada um.

Nessa aula estavam presentes os alunos-participantes Vivi, Diana, Rafael e Eliza, e na primeira parte da aula eu fiz um apanhado geral do que eles haviam visto nas quatro primeiras

aulas. Assim, comecei com os cumprimentos, que eles já estavam familiarizados, e demos início ao resumo dos conteúdos planejados para este último dia de curso.

Diana, John, Vivi e Eliza, com expressões de pesar, questionaram se aquela seria, de fato, a última aula, demonstrando tristeza diante da confirmação. No entanto, todos eles, com igual intensidade, afirmaram que se matriculariam em uma das turmas online oferecidas semestralmente e que continuariam estudando de alguma forma até o próximo período letivo.

É gratificante perceber que, em um curto espaço de tempo, consegui despertar motivação nos meus alunos em relação aos estudos da língua inglesa, mesmo que seja com um número reduzido de estudantes. Essa conquista recompensa todo o esforço que tenho dedicado para aprimorar minha carreira como educadora e para transformar minha prática de ensino em um ambiente acolhedor e estimulante.

Ver meus alunos motivados a prosseguir em seus estudos de inglês traz uma imensa satisfação pessoal e profissional. Essa motivação reflete não apenas em suas jornadas educacionais, mas também mostram a importância de cultivar um ambiente de aprendizado que seja seguro e propício ao desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Acredito firmemente que cada passo em direção a uma prática de ensino aprimorada e mais eficaz vale a pena, pois contribui para o crescimento dos alunos e para sua jornada de aprendizado contínuo. Estou empenhada em me tornar uma profissional cada vez melhor e em criar um espaço de aprendizado enriquecedor, onde meus alunos possam se sentir incentivados a explorar, a aprender e a se expressar em inglês de maneira confiante.

A sensação de felicidade que experimento diante do progresso e da motivação deles é um lembrete constante do impacto positivo que posso ter como professora. Continuarei me esforçando para ser uma facilitadora do aprendizado, inspirando meus alunos e proporcionando-lhes um ambiente oportuno para o crescimento acadêmico e pessoal.

No início dos diálogos, iniciei questionando sobre os temas abordados anteriormente, utilizando também o recurso de compartilhamento de tela, para proporcionar uma revisão estimulante e visualmente envolvente, permitindo que os alunos relembressem e se engajassem de forma mais efetiva com o conteúdo.

Professora: What did we study in the first class, Daiana?

Diana: Países e nacionalidades

Professora: In English, please.

Diana: Countries and Nationalities

Professora: What did we study in the second class, Eliza?

Eliza: Personality and adjectives.

Professora: Can you tell me 3 adjectives about yourself, Eliza?

Eliza: Yes. Happy, studious and shy.

Professora: Thanks, my dear. Can you tell me 5 countries, Vivi?

Vivi: Brazil, Mexico, France, Italian.

Professora: Italian is a nationality.

Vivi: Oh, Italy and Spanish ops sorry, Spain.

Professora: Can you tell me please 5 nationalities, Rafael?

Rafael: Brazilian, Mexican, French, American, Italian.

Professora: Can you tell me 5 personalities, John?

John: Beautiful, ugly, smart, perfect and a loser.

Professora: Can you make 3 sentences describing someone, Diana?

Diana: Tipo descrever alguém?

Professora: Yes.

Diana: Posso usar o she/he is + adjetivo?

Professora: Yes, you can.

Diana: She is intelligent. He is serious. She is beautiful.

Professora: Thanks my, dear.

Em seguida, solicitei ao Rafael que enumerasse os números ordinais do primeiro ao décimo, um tema que abordamos na primeira aula. Ele enfrentou algumas dificuldades com a pronúncia da terminação "th", que se assemelha ao som de "f", mas rapidamente superou essa dificuldade. Em seguida, pedi a Vivi e a Eliza que continuassem até o trigésimo primeiro número ordinal, enfrentando também a mesma dificuldade, mas conseguindo superar com sucesso.

No quadro abaixo, irei resumir as dificuldades e desempenhos dos alunos-participantes mais aparentes em cada aula.

Quadro 6: Sumativo de evidências de tensão frente à produção oral na pesquisa

Evidências de tensão na participação oral	Instâncias de observação ou indiretas
A resistência em ligaram as câmeras	Aula 1
A resistência do aluno Rafael em corresponder a professora na língua inglesa.	Aula 1
A tensão e apreensão da aluna Maria frente a exposição na língua alvo.	Aula 1
Os alunos reagiram bem aos comandos a professora em relação aos aspectos orais na língua alvo.	Aula 2
Os alunos executaram tarefas escritas de acordo com seus conhecimentos e as apresentaram de forma satisfatória para a turma de forma individual.	Aula 2
A aluna Diana sentiu dificuldades nas construções do verbo to be no passado, mas no final conseguiu	Aula 3
Os alunos executaram tarefas escritas rotinizantes para uma melhor memorização e fizeram apresentações orais de forma intensa e satisfatória, tanto de forma individual quanto em pares.	Aula 3
Os alunos-participantes no geral sentiram dificuldades na compreensão das perguntas: What do you look like? What are you like? que foram explanadas pela professora.	Aula 4

Os alunos Rafael e Eliza sentiram dificuldades em responder as perguntas <i>What animal are you afraid of</i> (nessa pergunta eles não sabiam do significado da palavra <i>afraid</i> , assim, a professora usou a mímica para que tentassem compreender.	Aula 4
A aluna Eliza teve dificuldades por não saber usar o verbo modal <i>Can</i> , mas que também foi explanado seus usos pela professora.	Aula 4
O aluno Rafael teve bastante dificuldade em pronunciar os números ordinais do primeiro ao vigésimo, mas logo se recordou das estratégias do som <i>to th</i> nesse caso, ter som aproximado ao letra f.	Aula 5
Vivi e Eliza também tiveram dificuldades no som final e entonação corretas desses números, mas que foram superadas ao decorrer do diálogo.	Aula 5
Vivi teve dificuldades em diferenciar Italian de Italy e Spain de Spanish quando foi solicitada a falar alguns países que se recordava.	Aula 5

Fonte: produção própria.

Na primeira aula, ao observar o quadro acima, é possível identificar a presença de resistências por parte de alguns alunos em relação ao uso da LI. Essas resistências podem manifestar-se de diferentes formas, como timidez, insegurança ou receio de cometer erros ao se expressar na nova língua.

Essas resistências são comuns, principalmente em alunos iniciantes, pois estão enfrentando um ambiente novo e desafiador. A aprendizagem de uma nova língua exige a saída da zona de conforto, o que pode gerar desconforto e inibição inicialmente.

Essas evidências de resistências podem ser observadas através de comportamentos como evitar falar em inglês, falta de participação ativa nas atividades em sala de aula, expressões faciais de hesitação ou desconforto, entre outros sinais não verbais.

No entanto, é importante ressaltar que essas resistências são normais e fazem parte do processo de aprendizagem. O professor desempenha um papel fundamental em ajudar os alunos a superarem essas barreiras, criando um ambiente seguro e encorajador.

Ao longo do tempo, com abordagens pedagógicas adequadas e estímulo por parte do professor, é possível observar uma redução dessas resistências. Isso pode ser alcançado por meio de estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos, oportunidades para praticar a língua-alvo de forma gradual e progressiva, feedback construtivo e valorização dos esforços dos alunos.

A conversa inicial mencionada nas transcrições da primeira aula, pode ter desempenhado um papel importante na redução das resistências. Essa conversa provavelmente permitiu que os alunos expressassem suas preocupações, dúvidas ou receios em relação à aprendizagem da nova língua, criando um espaço para que suas emoções e inseguranças fossem validadas e abordadas.

É necessário lembrar que cada aluno é único e pode apresentar diferentes níveis de resistência. Portanto, é fundamental que o professor esteja atento às necessidades individuais de cada aluno e adapte sua abordagem pedagógica de acordo.

No geral, a identificação das resistências na primeira aula é um ponto de partida importante para o professor compreender as necessidades dos alunos e desenvolver estratégias eficazes para incentivar sua participação e engajamento na prática da língua-alvo. Com o tempo e o suporte adequado, é possível criar um ambiente em que os alunos se sintam mais confortáveis e motivados a se expressarem na nova língua, superando suas resistências iniciais.

Na segunda aula, é possível observar uma redução das resistências em relação ao uso da língua-alvo em comparação com a primeira aula. Isso indica que os alunos estão começando a se sentir mais confortáveis e abertos para se envolverem ativamente na prática da nova língua.

A conversa inicial mencionada, que funcionou como uma "terapia de ensino", teve um impacto positivo contínuo na segunda aula. Essa conversa provavelmente permitiu que os alunos compartilhassem suas experiências, dúvidas e inseguranças em relação ao aprendizado da língua-alvo. Ao expressarem suas emoções e receberem apoio do professor e dos colegas, eles puderam se sentir mais encorajados e motivados a se envolverem na prática oral da língua.

A redução das resistências indica que os alunos estão progredindo em sua jornada de aprendizado. Eles estão se tornando mais confiantes em suas habilidades linguísticas e estão dispostos a se arriscar e se expressar em inglês, mesmo que ainda possam cometer erros.

É importante ressaltar que a redução das resistências não acontece de forma instantânea. É um processo gradual e contínuo que requer um ambiente de aprendizagem encorajador e de apoio, além de estratégias eficazes por parte do professor.

A persistência do professor em promover um ambiente acolhedor e encorajador, combinado com a prática regular da língua-alvo, permite que os alunos se sintam mais confiantes e seguros em suas habilidades de comunicação oral. Eles percebem que estão progredindo e que cometer erros faz parte do processo de aprendizado.

A redução das resistências na segunda aula indica que as estratégias adotadas pelo professor estão surtindo efeito. Os alunos estão percebendo os benefícios de se envolverem ativamente na prática da língua-alvo, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas.

Essa evolução não se limita apenas ao aprendizado da língua, mas também fortalece a confiança dos alunos em suas próprias habilidades. Ao se sentirem mais à vontade para se expressarem em inglês, eles estão se capacitando não apenas linguisticamente, mas também emocionalmente.

Portanto, na segunda aula, a redução das resistências demonstra o progresso dos alunos no aprendizado da língua-alvo, refletindo uma maior disposição e confiança para se engajarem na prática oral. Essa mudança de atitude é um indicador positivo de que as estratégias adotadas estão surtindo efeito e que os alunos estão se tornando mais confortáveis e confiantes em suas habilidades linguísticas.

Na terceira aula, os alunos começaram a enfrentar mais dificuldades em relação às formas gramaticais da língua-alvo, embora esse não fosse o foco principal do curso. É

importante destacar que essa situação é comum em estágios iniciais de aprendizado de uma nova língua, especialmente quando os alunos possuem pouca bagagem prévia.

Embora o curso estivesse direcionado para a prática oral da língua inglesa, é natural que, ao se envolverem mais na comunicação oral, os alunos se deparem com desafios relacionados à gramática. A compreensão e aplicação correta das estruturas gramaticais podem ser mais complexas e requerem tempo e prática para serem dominadas.

Essas dificuldades gramaticais podem surgir devido à falta de familiaridade com as regras gramaticais da língua-alvo, ao desconhecimento de certos padrões gramaticais ou até mesmo à influência da estrutura gramatical da língua nativa dos alunos. Além disso, a pressão de produzir oralmente a língua-alvo pode acentuar as dificuldades gramaticais, uma vez que os alunos podem se preocupar em cometer erros ou não conseguirem se expressar de forma precisa.

Embora as dificuldades gramaticais tenham surgido nessa etapa do curso, é importante ressaltar que essas dificuldades são uma parte normal do processo de aprendizado de uma língua estrangeira. À medida que os alunos continuarem praticando e recebendo instrução adequada, essas dificuldades tendem a ser superadas gradualmente.

O papel do professor nesse momento é essencial para orientar os alunos no aprendizado das estruturas gramaticais, esclarecer dúvidas e fornecer recursos que facilitem a compreensão e a prática. Embora o foco principal do curso seja a prática oral, é importante que os aspectos gramaticais também sejam abordados para garantir uma base sólida no desenvolvimento da língua-alvo.

Na quarta aula, o foco foi colocado nas interações e em uma roda de perguntas sobre eles mesmos, buscando incentivar os alunos a se envolverem ativamente na prática oral. Durante essa atividade, os alunos participantes enfrentaram algumas dificuldades específicas, como o uso adequado do vocabulário relacionado à palavra "afraid" e o entendimento e uso correto do verbo modal "can", que foi explicado e utilizado pela professora em sala de aula.

A questão do vocabulário relacionado à "afraid" pode ter sido desafiadora para os alunos, pois envolve a compreensão de seu significado e sua aplicação em diferentes contextos. Entender quando e como usar essa palavra de forma adequada requer familiaridade com seu uso coloquial e habilidades de interpretação contextual.

Quanto ao verbo modal "can", é comum que os alunos iniciantes enfrentem dificuldades em sua utilização. O uso correto desse verbo envolve compreender suas diferentes formas e

significados, bem como saber aplicá-lo para expressar habilidade, permissão ou possibilidade em diferentes situações.

Apesar das dificuldades encontradas em relação ao vocabulário e ao uso do verbo modal, é importante ressaltar que, de forma geral, os alunos conseguiram desenvolver a tarefa oral de forma satisfatória. Isso indica que eles estão progredindo em suas habilidades de comunicação oral e demonstrando uma maior desenvoltura ao se expressarem em sala de aula.

O fato de os alunos conseguirem realizar a tarefa oral de maneira satisfatória é um sinal positivo de que estão aplicando os conhecimentos adquiridos até o momento e se esforçando para se comunicarem na língua-alvo. É importante que eles se sintam encorajados a enfrentar desafios e a se arrisquem na prática oral, mesmo que cometam erros no processo.

O educador desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois fornece explicações claras, exemplos e oportunidades de prática para ajudar os alunos a superarem as dificuldades encontradas. Aos poucos, com o apoio adequado e a prática contínua, os alunos poderão aprimorar seu conhecimento de vocabulário e sua habilidade no uso de verbos modais.

Na quinta aula, foi realizado um apanhado geral de todos os conteúdos abordados ao longo do curso. Nesse momento, foram aplicadas estratégias de memória para auxiliar os alunos a se comunicarem de forma mais eficaz e lembrarem do que foi ensinado nas aulas anteriores.

Durante essa revisão, os alunos enfrentaram algumas dificuldades específicas relacionadas à pronúncia e entonação das palavras. Um dos desafios mencionados foi a revisão dos números ordinais, que possuem sons semelhantes aos do "th" e podem ser confundidos com sons semelhantes ao "f". Essa dificuldade é comum, especialmente para falantes não nativos da língua inglesa, devido à diferença de sons e entonações em relação à língua materna.

No entanto, com a prática em sala de aula, os alunos foram melhorando tanto na pronúncia quanto na entonação das palavras, incluindo a correta articulação dos números ordinais. Através da repetição e do treinamento da pronúncia, eles puderam aprimorar essas questões e se sentir mais confiantes ao se expressarem oralmente.

Além disso, alguns alunos também enfrentaram dificuldades em lembrar que "Spanish" e "Italian" são nomes de nacionalidades e não de países quando foram solicitados a mencionar o que lembravam. Essa confusão é compreensível, uma vez que a associação de países e nacionalidades pode ser um aspecto complexo para aprendizes iniciantes de língua estrangeira.

Essas dificuldades evidenciam a importância de revisar e reforçar conceitos fundamentais ao longo do curso, além de fornecer oportunidades de prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Através do uso de estratégias de memória, os alunos foram incentivados a recordar informações importantes e a fortalecer seu domínio sobre elas.

É gratificante observar que, com o apoio adequado e a prática em sala de aula, os alunos conseguiram superar essas dificuldades ao longo do curso. Eles foram capazes de melhorar sua pronúncia, entonação e lembrar conceitos essenciais.

É relevante destacar que, devido à limitação de tempo, apresentei neste trabalho apenas os aspectos mais importantes para a discussão referente ao objeto de estudo. É importante compreender que houve uma ampla variedade de conversas e interações, muito além das mencionadas aqui.

A análise realizada nos faz compreender que cada aluno possui seus próprios processos individuais de aprendizagem, com diferentes resistências e bloqueios que podem surgir ao longo do caminho. No entanto, é importante ressaltar que essas dificuldades são temporárias e podem ser superadas quando o professor adapta suas aulas de forma adequada ou ao menos tenta procurar soluções e adaptar estratégias eficazes ao seu contexto.

Ao reconhecer as necessidades e os desafios específicos dos alunos, o professor pode ajustar suas estratégias de ensino, oferecer suporte adicional e criar um ambiente de aprendizado inclusivo. Isso implica em proporcionar oportunidades para que os alunos pratiquem a língua-alvo de maneira significativa e autêntica, estimulando a participação ativa e fornecendo feedback construtivo.

À medida que os alunos se sentem mais confortáveis e confiantes em se expressar na língua-alvo, eles se tornam mais receptivos e abertos ao idioma, o que resulta em um progresso visível em sua proficiência. Essa evolução é uma conquista gratificante tanto para os alunos quanto para o professor, demonstrando o impacto positivo de um trabalho contínuo e dedicado na sala de aula.

Portanto, ao entender e atender às necessidades individuais dos alunos, adaptando as estratégias de ensino e criando um ambiente encorajador, o professor desempenha um papel fundamental na superação das resistências e bloqueios temporários, possibilitando o desenvolvimento efetivo das habilidades linguísticas dos alunos.

No mais, ficou evidente que ao final da última atividade todos os alunos demonstraram

um alto nível de engajamento e abertura para se expressarem e compreenderem os comandos na língua inglesa. Essa observação trouxe satisfação e alegria, pois reconheço que alcançar esse ponto não é uma tarefa fácil. É necessário um esforço constante para encorajar os alunos a se envolverem plenamente com a língua-alvo. No entanto, uma vez que algumas barreiras são quebradas, os resultados positivos são alcançados, mesmo que lentamente.

Essa análise nos leva a refletir sobre a importância do trabalho contínuo e da dedicação em criar oportunidades para que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas e se sintam confiantes para comunicarem-se na língua-alvo. É gratificante observar os resultados positivos quando os estudantes se tornam mais receptivos e abertos ao idioma, o que evidencia o progresso alcançado ao longo do tempo.

4.7 ENTREVISTAS FINAS E FEEDBACKS

Na segunda parte da aula, após apresentações e diálogos, pedi que eles escrevem em seus cadernos suas considerações sobre o curso, e compartilhei as seguintes perguntas:

1. Quais medos iniciais você tinha em relação ao curso e se conseguiu superá-los?
2. Você prefere que a professora foque mais no método comunicativo ou gramatical?
3. Você teve medo de falar em algum momento, quando a professora solicitou?
4. Se sentiu ansioso em algum momento das aulas?

Abaixo estão as respostas:

Figura 26: Considerações do aluno-participante Jhon

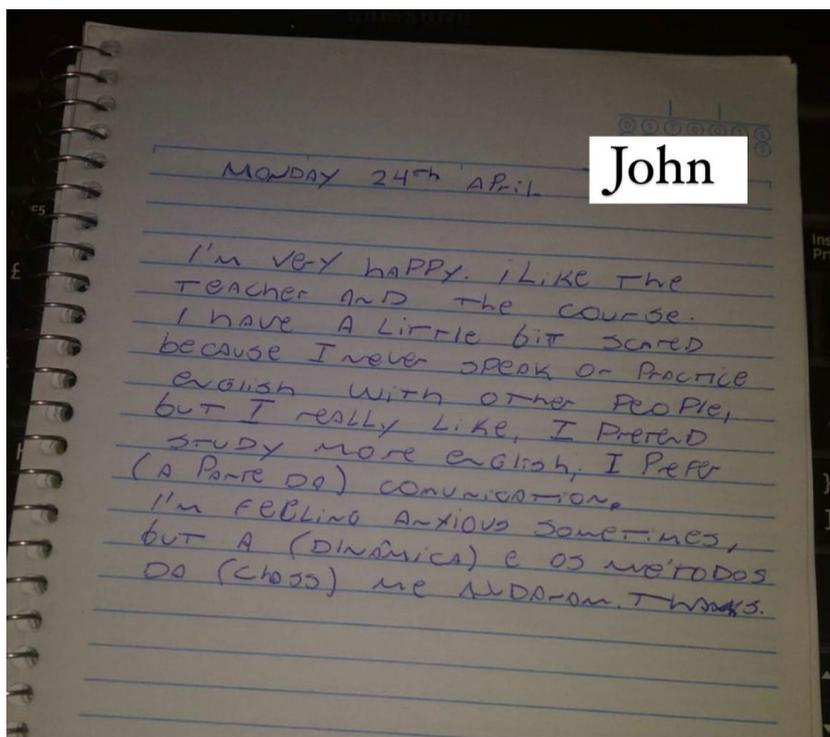


Figura 27: Considerações da aluna-participante Vivi

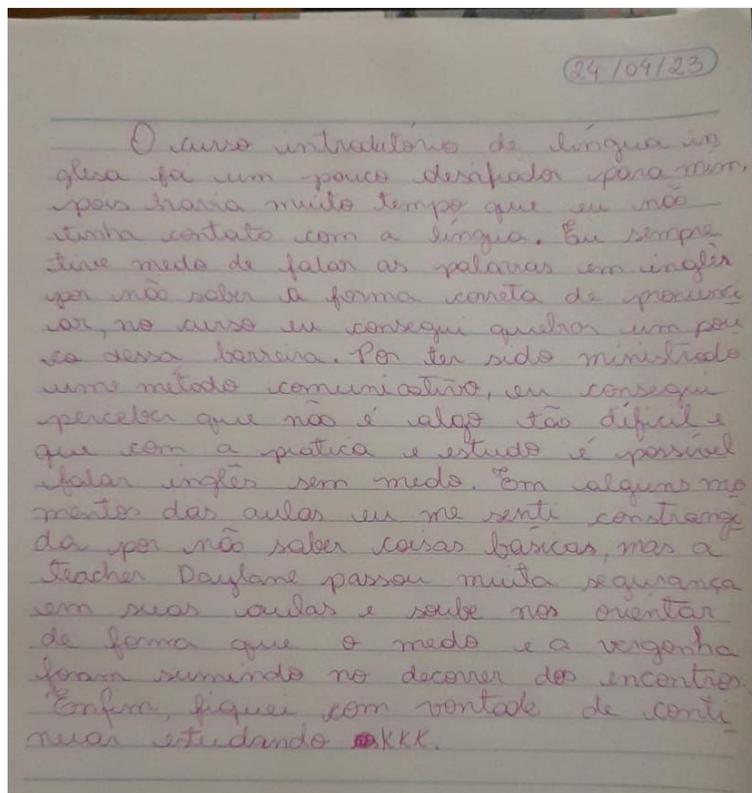


Figura 28: Considerações da aluno-participante Eliza

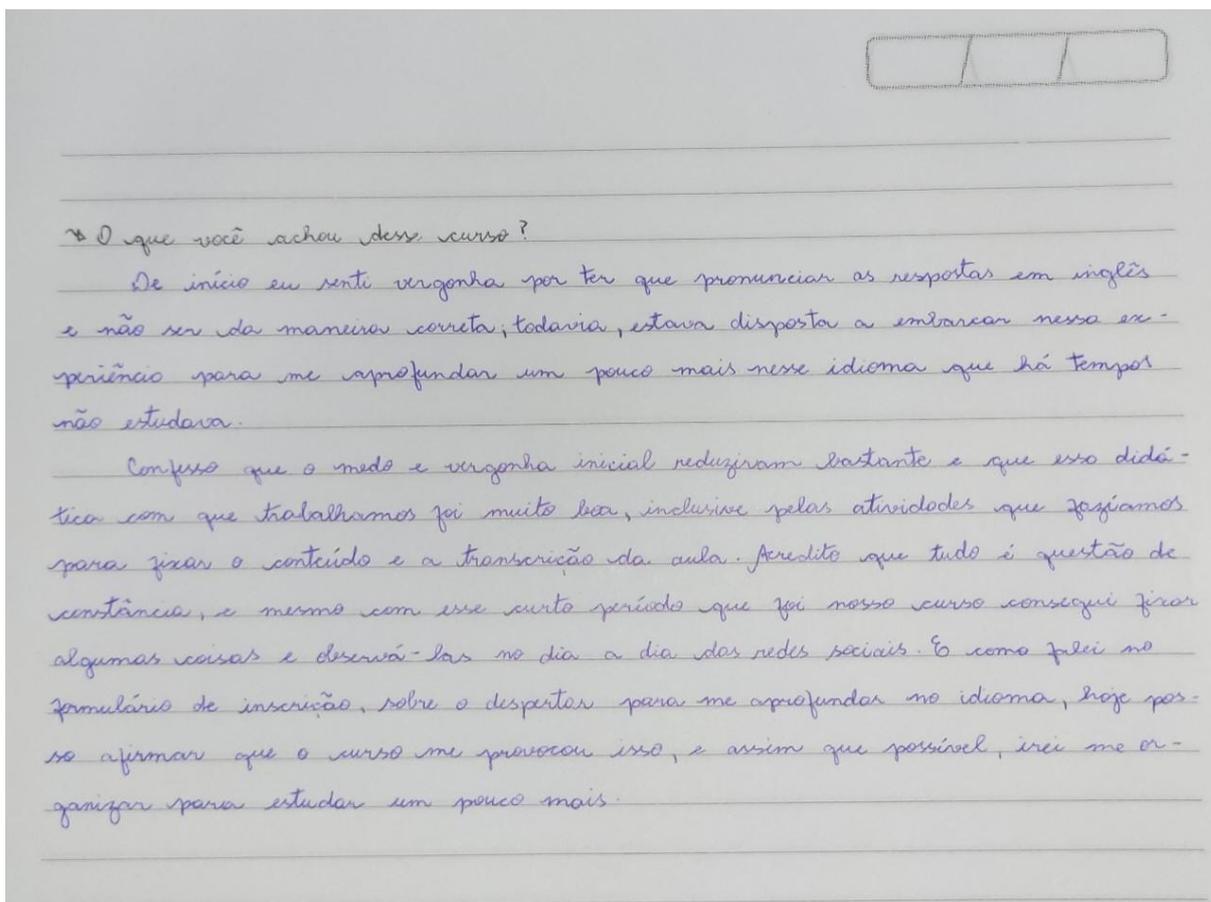


Figura 29: Considerações da aluno-participante Diana

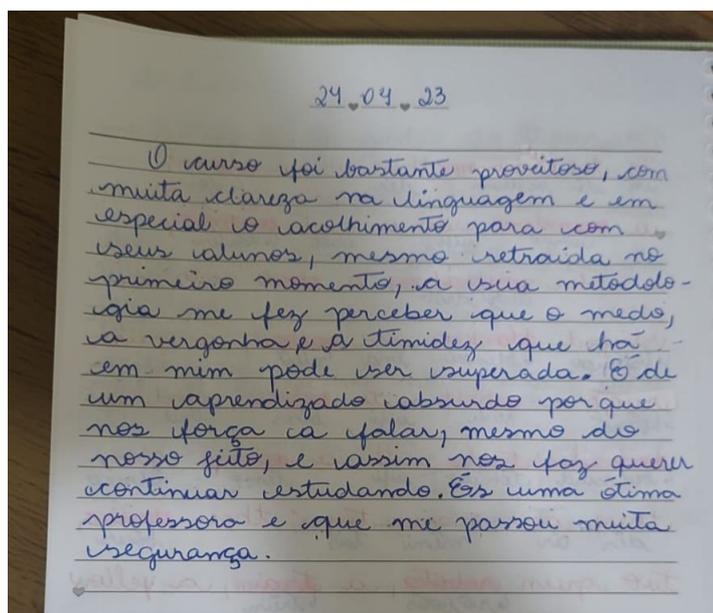
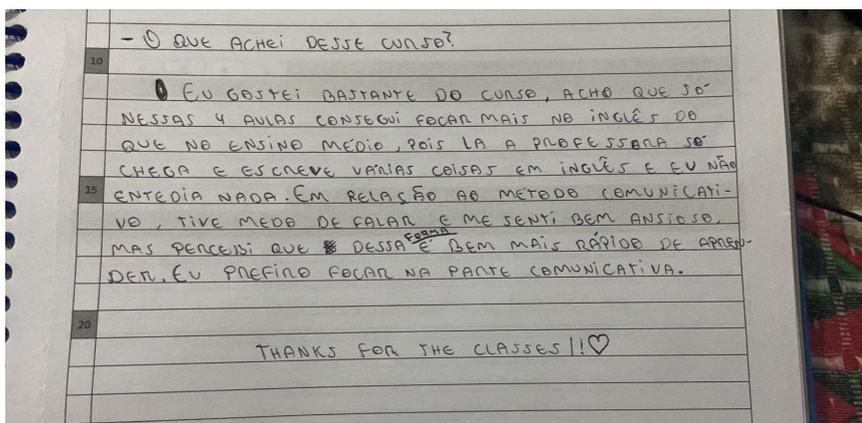


Figura 30: Considerações do aluno-participante Rafael



Logo após o envio das respostas, pedi que eles discorressem sobre outras perguntas, que se seguem abaixo:

1. Você acha que é importante usar estratégias que te ajudem a usar a língua estudada para lembrar de algum tópico em aula. Se sim, quais?
2. Você acha que a professora usou alguma estratégia para manter a língua inglesa falada em sala?

Abaixo seguem suas respostas:

Figura 31: Respostas do John

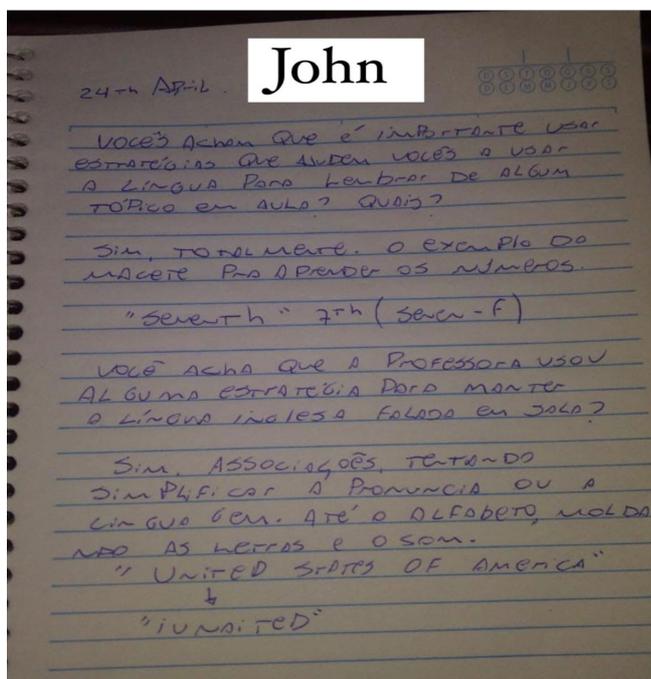


Figura 32: Respostas da Vivi

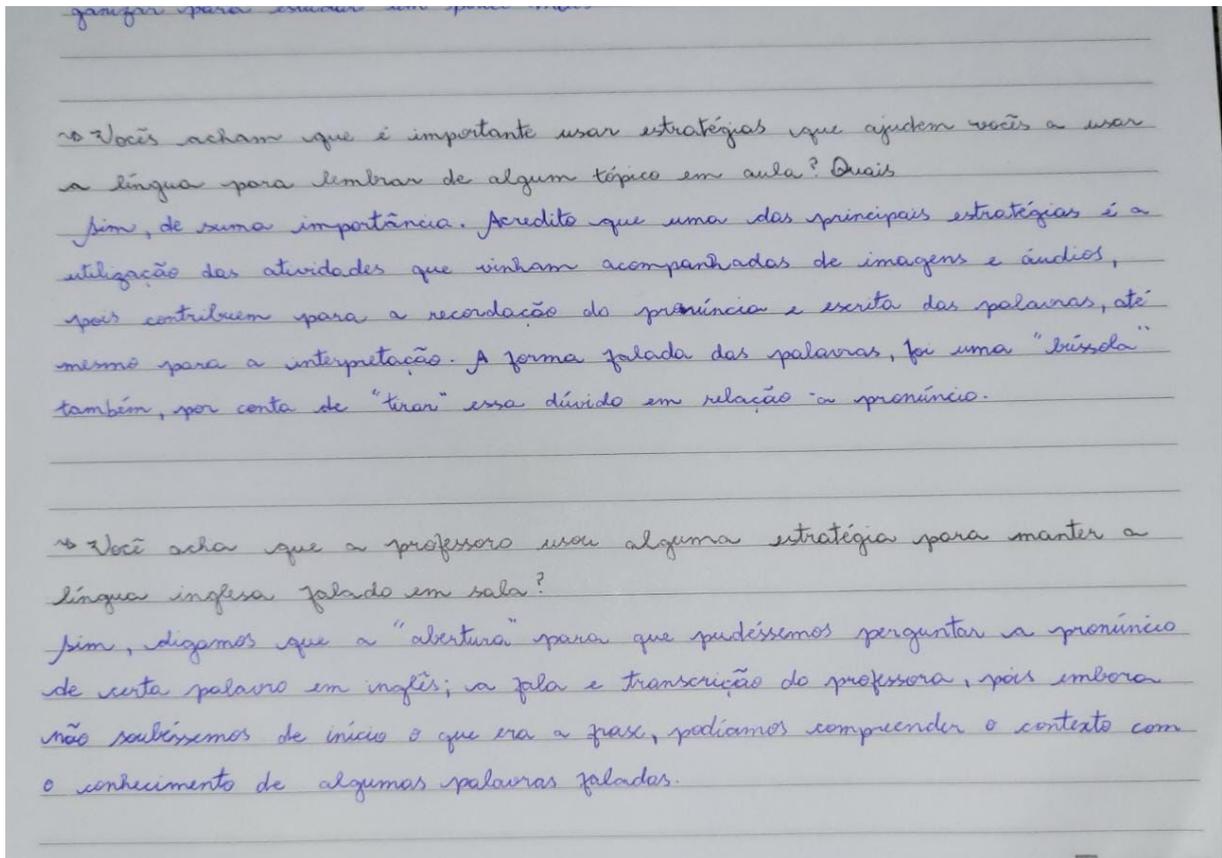
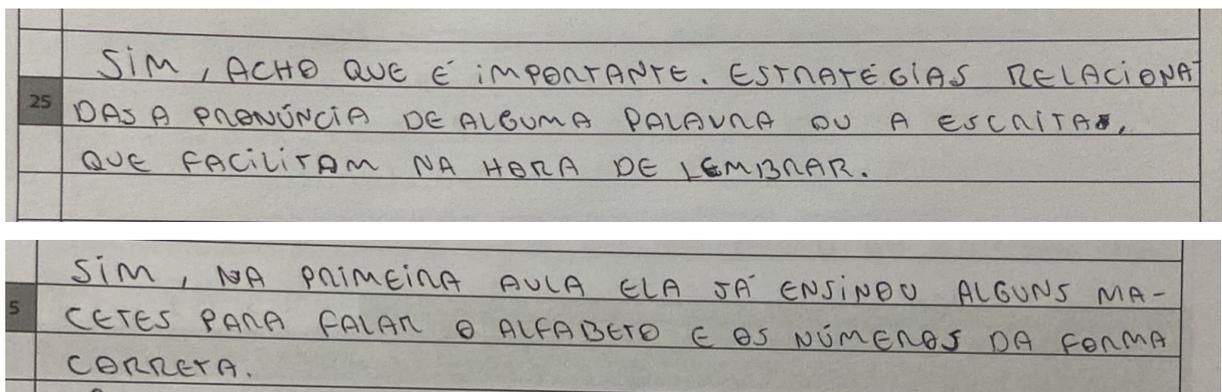


Figura 33: Respostas do Rafal



Respostas da Diana (de forma escrita por mensagens via chat Zoom)

“As estratégias são fundamentais no aprendizado, ensinar fazendo associações, através de figuras e aulas que estimulam a participação do aluno, ou seja, interativas, são muito

importantes”.

“Todos os assuntos foram abordados com intuito de estimular a nossa linguagem na comunicação, trouxe atividades criativas e associações nas pronúncias”.

Respostas da Vivi (de forma escrita por mensagens via chat Zoom)

“Sim, é importante para ajudar a lembrar o foi esquecido. Um exemplo são as estratégias de pronúncias”.

“Sim, desde a primeira aula quando ela identificou as dificuldades de cada um, ela usou estratégias que nos ajudaram a aprender e compreender melhor a língua inglesa”.

Assim que John, o primeiro a terminar o que foi solicitado, enviou as tarefas, ele me indagou o seguinte:

John: Teacher, você perguntou sobre os medos, né? Então, eu perdi o medo de falar no nono ano. Eu tive essa professora que no primeiro dia de aula ela chegou na sala e disse: "Só vamos falar inglês na sala". Então qualquer coisa que precisássemos fazer, tipo ir ao banheiro etc, ela só deixava se pedíssemos em inglês. E eu morria de medo, daí eu não aguentava mais porque precisava ir ao banheiro, então em todas as aulas dela eu me forçava a ficar treinando, tipo: Excuse-me teacher, may I go to the toilet? May I drink some water? (risos) Ninguém sabia falar em inglês, mas todo mundo sabia pedir para ir ao banheiro e beber água.

Professora: E essa professora ficou quanto tempo com vocês?

John: Só o nono e o primeiro semestre do primeiro ano.

Professora: E todo mundo fazia como você, pedia também em inglês?

John: Sim, foi a primeira vez que vi todo mundo da sala fazendo algo que a professora exigiu.

Professora: Entendi.

Todos enviaram suas respostas e dei início a última parte do encontro, que se relacionou

com as entrevistas. Decidi fazê-las mais informalmente para tentar captar informações relacionadas aos sentimentos desses alunos-participantes.

Professora: Como você se sentiu no início do curso aqui, John? Tendo que se expor de novo na língua após o ensino médio? Sentiu medo de tentar falar em inglês ou foi tranquilo para você?

John: Depende... No início eu me senti apreensivo porque eu estava muito preocupado com o nível dos demais alunos e estava com medo realmente desse julgamento porque eu sabia que não sabia muito inglês. Só que seu método foi muito tranquilo, autoexplicativo, você mesmo falando em inglês falava pausadamente e isso ajudava muito a gente entender mais. Tipo, eu sei os números, mas na hora do vamo ver, eu me embaralhava todo por causa do medo, mas você trazia tranquilidade. E com a prática fui quebrando esse bloqueio.

Professora: Você se sentia muito ansioso quando eu falava que você seria o próximo apresentar alguma tarefa?

John: No início sim, mas quando eu recebia algum estímulo positivo eu me sentia mais confiante.

Professora: Que tipo de estímulo?

John: Quando você falava: "Nossa, o John é dedicado, inteligente." Daí eu me sentia mais seguro.

Professora: Mas você é mesmo. Você é extremamente dedicado, participativo, curioso, que são qualidades maravilhosas para um aprendiz de línguas.

Professora: E você Rafael, eu sei que você é um pouco mais reservado, na sua, como foi esse processo para você?

Rafael: No início eu fiquei bastante ansioso e pensando: Será que vou ter que falar de mais, vou ter que aparecer? E na primeira aula a senhora já falou: Liguem as câmeras de vocês, se não vou ligar a minha, aí eu: eita! Aí liguei a câmera e já tive que falar... Mas daí quando a aula terminou eu saí dali pensando: ah foi bom, foi bom eu ter falado e tentando me expressar em inglês mesmo não sabendo muito. E a partir da segunda eu já estava mais tranquilo, mesmo sabendo que em algum momento eu teria que falar, porque eu nunca tive que falar tanto em nenhum momento das minhas aulas no ensino médio, sempre ficava quieto e era isso, daí por isso aqui fiquei nervoso nesse

início.

Professora: Ah, você nas suas aulas anteriores só recebia o conteúdo e ficava quieto, certo?

Rafael: Sim, meus professores escreviam muita coisa no quadro e eu não entendia nada. Mas eu acho melhor assim como foi feito aquilo, porque tivemos que escrever, mas o foco não estava só nisso.

Professora: Mas teve algum momento que você se sentiu exposto demais aqui?

Rafael: Exposto demais, não. Fiquei ansioso, em quase todas as vezes. Mas uma ansiedade não pela exposição, mas por não saber direito algo e errar.

Professora: Compreendi. E você, Diana. Como foi esse momento inicial?

Diana: Acho que é muito isso que Rafael falou, num primeiro momento a gente fica travado e mesmo a gente sabendo, não sai nada, porque a ansiedade nos toma conta e a vergonha de pensar que não sabemos algo, é terrível. Quando você pediu para ligarmos a câmera, eu pensei: Meu Deus do céu, ligar a câmera! Mas quando você pede para a gente ligar a câmera e olhamos para você, a gente se torna mais concentrado no que você está explicando e quando eu desligo a câmera, a gente perde o foco, olhamos para o lado, enfim, bem legal mesmo.

Professora: Sim, se suma importância vocês estarem com as câmeras ligadas. E você Vivi, que ama música e tem uma habilidade incrível em memorizar as letras das músicas em inglês. Como foi para você esse contato com a língua inglesa novamente?

Vivi: No início foi difícil, porque como eu estou acostumada a ensaiar para falar, tipo, na faculdade eu ensaiava uma apresentação por semanas para então me sentir pronta para falar, e ser pega de surpresa aqui no inglês me deixou um pouco nervosa de início, mas depois eu entendi que para se comunicar na nossa vida real não dá tempo de fazer ensaio, e aqui querendo ou não a comunicação era real. Fiquei muito insegura porque eu acho que tenho mais facilidade na escrita que na fala, eu consigo às vezes traduzir um texto todo, mas falar as palavras é muito mais difícil para mim, e como eu sabia dessa dificuldade, fiquei com medo no início. Mas ao longo das aulas eu percebi que falar não era um bicho de sete cabeças, você tem que praticar, tem que treinar e é isso, às vezes você sabe do conteúdo, tipo os números, mas a ansiedade é tão grande que a gente se perde, então ter alguém para nos trazer de volta ao nosso eixo é muito bom.

Então para mim foi uma experiência ótima, porque vi que não é algo tão difícil e não é uma coisa pra gente se envergonhar, porque você sempre falava para gente não se envergonhar do nosso processo e passou muita segurança para a gente, falando para não termos medo de falarmos algo errado pois estávamos aprendendo e dizia que precisamos falar. Senti muito essa segurança nas aulas e tipo, isso foi me ajudando a me desenvolver nas aulas, apesar de chegar hoje na aula e eu ainda me sentir meio perdida para apresentar algo que já havia estudado, mas logo você indicou umas estratégias e consegui superar minhas dificuldades.

Professora: Muito feliz que você se abriu um pouco mais para a língua. Obrigada, Vivi.

Professora: Pode falar um pouco sobre sua experiência também, Eliza?

Eliza: Gente, minha internet está um pouco instável hoje, então desculpe se eu travar no meio de uma fala. Eu gostei muito do curso. No início eu fiquei com aquela tensão e estava de pijama, daí você disse: "Vamos ligar as câmeras!" E eu: Meu Deus! Daí sai correndo e fui colocar uma roupa e realmente esse negócio de ligar a câmera torna essa interação melhor. Você vai se vestir melhor para a aula, vai acompanhar, deixa o celular ali de lado que atrapalha muito e com a câmera desliga qualquer coisinha é motivo para mexer no celular e eu tenho muito receio de mexer em celular na frente do professor, então só aí já cortei e só olhava quando chegava alguma atividade ou questão no grupo. Eu achei a didática que foi usada muito boa também, pelas questões das atividades, aquelas primeiras por exemplo, vinha com áudio, a gente escutava e escrevia e isso ajuda bastante a fixar o conteúdo, não só a questão do áudio, mas também a questão das imagens, porque a gente consegue associar e se recordar de algo baseados nas imagens, e a questão da revisão que tinha no início de toda aula, revisar o que foi falado na aula anterior ajudava bastante também. De um modo geral eu gostei bastante. No início eu fiquei com muita vergonha de falar, principalmente porque o John falava muito bem e eu pensava: "Meu Deus e eu não sei nem pronunciar direito ", mas a abertura que você deu pra gente tirar dúvida e perguntar, tipo: Ah como que pronuncia tal palavra? Eu achei bastante interessante porque dando essa liberdade pra gente perguntar, a gente vai se esforçando cada vez mais para falar melhor e tentar construir frases e tudo mais.

Professora: Fico muito feliz por sua participação aqui, Eliza. Saiba que fiquei muito orgulhosa do seu processo e do processo de todos vocês, pessoal. Saibam que somos os

protagonistas do nosso próprio aprendizado e precisamos nos auto responsabilizar também por ele, então dou todo o mérito à vocês por terem participado desse curso, se esforçado e terem dado o melhor de vocês. De verdade, estou muito feliz por ter conhecido cada um de vocês e por ter ajudado um pouquinho nesse caminhar com a língua inglesa. Espero que vocês continuem seus estudos e qualquer coisa em relação a esse processo, estou por aqui para ajudá-los.

As entrevistas realizadas, tanto por escrito quanto as orais transcritas, proporcionaram informações adicionais sobre o recebimento satisfatório da língua pelos alunos. Ao longo do tempo, foi observado que os alunos gradualmente perderam o medo e passaram a se sentir mais capazes na utilização da língua-alvo. Isso ocorreu devido ao desenvolvimento de um ambiente de confiança estabelecido pela professora, que encorajou os alunos a se expressarem oralmente sem receios, transmitindo a mensagem de que cometer erros era parte natural do processo de aprendizado e que não deveriam se preocupar excessivamente com isso.

Durante as entrevistas, os alunos reconheceram e valorizaram o uso de estratégias específicas, tanto relacionadas à memória quanto às estratégias afetivas. Eles destacaram a importância dessas abordagens para o seu progresso e aprendizagem. É importante ressaltar que, em todas as aulas, foi tomado cuidado para não expor os alunos-participantes, mas sim mostrar que eles eram capazes de superar seus limites e se desenvolverem na oralidade e pronúncia da língua-alvo.

No geral, as entrevistas revelaram que as atividades propostas tiveram um impacto positivo nos alunos. Eles expressaram como as estratégias de memória os ajudaram a reter e recordar informações de forma mais efetiva, enquanto as estratégias afetivas contribuíram para fortalecer sua confiança e motivação. Esses depoimentos forneceram um resumo dos insights coletados nas entrevistas, demonstrando o quanto as abordagens utilizadas na pesquisa foram bem recebidas e benéficas para os alunos em termos de desenvolvimento da oralidade e pronúncia na língua-alvo.

Além disso, ao final do curso, os alunos relataram sentir-se notavelmente fortalecidos e confiantes em suas próprias capacidades. Eles expressaram uma crença renovada em si mesmos e em sua habilidade de se expressarem de forma clara e eficaz na língua-alvo, essas atitudes,

que no início pareciam incertas devido à insegurança inicial, foram superadas ao longo do processo.

4.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as experiências vividas ao longo do curso, objeto de minhas análises, encerro esta dissertação com uma sensação de transformação. Ao pesquisar e refletir sobre o tema, ficou evidente a importância de se trabalhar para a construção da Competência Comunicativa aliada às estratégias de aprendizagem no processo de aquisição de novos idiomas. No entanto, nunca imaginei quão essenciais esses aspectos seriam para o florescimento dos alunos-participantes deste trabalho, porque por mais que eu ainda seja uma pesquisadora precoce no âmbito da CC, ela trouxe resultados positivos a minha prática, mesmo que ainda em nível básico ou simples e a passos lentos.

Desafiei a mim mesma a adotar essa abordagem e a segui-la, mesmo que às vezes tenha percorrido caminhos tortuosos e enfrentado obstáculos estruturais, reconheço que não é fácil priorizar a comunicação com alunos iniciantes, mas como mencionei anteriormente, como professores, devemos sair da nossa zona de conforto e buscar melhorias em nossa prática.

Mesmo que a perfeição seja um lugar de difícil acesso, já que não pressuponho que haja uma abordagem de ensino perfeita, pois sempre haverá pessoas que não se identificam com a maneira como ensinamos, no entanto, o mais importante é seguir aquilo em que acreditamos e buscar o aperfeiçoamento por meio da prática contínua. É nesse processo que nos aproximamos da excelência.

O embasamento teórico que utilizei foi de fundamental importância para o desenvolvimento do estudo, embora tenha sido necessário fazer adaptações e considerar as particularidades do meu contexto e os dos meus alunos. A partir das bases teóricas sólidas, pude fundamentar minhas análises e interpretações, proporcionando uma compreensão mais abrangente do tema em questão. Além disso, a integração do embasamento teórico com a prática pedagógica permitiu uma aplicação mais efetiva das estratégias e das abordagens discutidas.

Para os prosseguimentos da pesquisa, tivemos como objetivo geral investigar e compreender os desafios e dificuldades no aprendizado de uma nova língua, especialmente a modalidade oral (compreensão e produção de linguagem) de alunos iniciantes adultos da língua

inglesa num curso em modo remoto e se foi feita a possível a utilização de estratégias que pudessem cooperar para manter a língua-alvo em fluxo.

Para a culminância da investigação, tivemos como perguntas centrais: Quais são os possíveis comportamentos de resistência dos alunos-participantes quanto à recepção e o uso da modalidade oral em LI em sala de aula? A instrução de nível inicial ou básico no ambiente interativo dá mostras de poder desenvolver implementações para que a oralidade na LI aconteça sem impedimentos desnecessários para que assim esses aprendizes se sintam confortáveis e seguros para produzir linguagem oral na língua alvo.

Durante a investigação, utilizei estratégias afetivas, sociais e de memória para responder às perguntas centrais. Com relação aos possíveis comportamentos de resistência dos alunos-participantes em relação à modalidade oral em LI em sala de aula, explorei as dimensões afetivas desses aprendizes, levando em consideração seus sentimentos, motivações e experiências pessoais que poderiam influenciar sua receptividade e uso da oralidade.

Além disso, ao investigar a instrução de nível inicial ou básico no ambiente interativo, busquei desenvolver implementações que levassem em consideração as interações sociais dos alunos, criando um ambiente onde eles se sentissem confortáveis e seguros para se engajarem na produção de linguagem oral na língua alvo. Isso envolveu estratégias que promovessem a colaboração entre os aprendizes, incentivando a prática e a troca de conhecimentos.

No que diz respeito às estratégias de aprendizagem indicadas para apoiar a professora e seus alunos iniciantes, busquei explorar a dimensão da memória, identificando técnicas e recursos que pudessem facilitar a retenção e a recordação das informações aprendidas. Ao considerar a memória dos aprendizes, procurei auxiliar na criação de métodos de ensino que promovessem a consolidação dos conteúdos, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo e significativo.

As estratégias afetivas, sociais e de memória foram fundamentais para compreender e responder às perguntas centrais da pesquisa, oferecendo insights valiosos sobre os comportamentos de resistência, a implementação da oralidade na LI e as estratégias de aprendizagem adequadas para os alunos iniciantes.

Durante todo o curso tentei encontrar respostas para essas perguntas, e de fato tive grandes surpresas quanto a essa turma. Quando decidi escolher o tema dessa pesquisa, eu fui ao encontro do que mais sentia dificuldade na minha prática docente que era: o recebimentos

de alunos adultos iniciantes que tinha problemas em bloqueios e resistências quanto a língua inglesa. Essa recusa e insatisfação com a língua, de fato, é uma recorrência na minha vida profissional, mesmo que ao poucos eu consiga quebrar alguns paradigmas, essa antipatia que alguns alunos têm pela língua, nem sempre é uma tarefa fácil de reverter, exige de nós muita paciência e constância nesse processo.

Essa turma em curso me surpreendeu positivamente quanto à abertura a língua em foco, felizmente ou não, visto que os alunos-participantes, os objetos dessa pesquisa, foram bastantes colaborativos em seus processos individuais, de fato foi uma turma engajada e disposta a aprender mesmo, que no caso, facilitou imensamente esse processo.

A aluna Maria, que mais se aproximou ao perfil típico de aluno que eu recebo em minhas aulas regulares, infelizmente desistiu logo após a primeira aula. Ela alegou sentir-se incapaz de prosseguir com o curso devido à percepção de que a língua inglesa era extremamente complexa e impossível de ela aprender um dia. Isso já pode ser a manifestação de incapacidade de lidar com as primeiras questões da oralidade em uso da língua alvo. Maria expressou sua frustração pela conversa privada no *Whatsapp* ao observar que os demais alunos estavam participando ativamente, enquanto ela dependia exclusivamente da minha total assistência. É importante ressaltar que a decisão de Maria de desistir não desmerece o seu próprio processo de aprendizado e o quanto ela poderia desabrochar, mas é uma triste constatação da realidade que enfrentamos como educadores e de que professores podem fazer mais e, às vezes, toda a diferença.

De forma geral, essa turma de aprendizes engajados pode fascinar com seu progresso e dedicação, pois mesmo enfrentando eventuais dificuldades reveladas em comportamentos de resistência em relação à modalidade oral em LI em um primeiro momento na primeira aula. A partir da segunda eles já estavam mais receptivos quanto a isso.

O aluno Rafael, que inicialmente apresentava resistência em relação à oralidade em sala de aula, demonstrou excelentes avanços ao longo do curso. Ele passou a fazer solicitações para ir ao banheiro ou beber água exclusivamente em inglês e a responder aos comandos na língua-alvo de forma consistente. Isso contrasta com a primeira aula, na qual ele não estava alinhado com o uso do idioma em suas interações.

Apesar dos desconfortos iniciais de se apresentarem em inglês e ligarem as câmeras, o que demandou paciência da minha parte para contornar a situação e reforçar a importância de

manter as câmeras ligadas, a partir da segunda aula não ocorreram mais essas situações. Isso se deve à confiança que os alunos foram desenvolvendo em mim e, conseqüentemente, eles se abriram mais durante as aulas.

Gostaria de destacar as participações extremamente ativas de John, Vivi, Eliza e Diana durante o curso. Inicialmente, eles expressavam algumas hesitações, como "Eu não sei isso", "Ah, eu não quero falar" ou "Não sei como dizer isso em inglês". No entanto, após algumas conversas e encorajamento, eles se dedicaram totalmente à língua, sem medo de cometer erros e sem se preocupar com possíveis julgamentos externos. Estavam verdadeiramente engajados em absorver o máximo de informações possível.

Após as análises dos dados, pude comprovar que alguns dos comportamentos dos alunos-participantes, na maioria das vezes, ocorrem pelo medo de cometer erros, a falta de confiança na própria capacidade de se expressar oralmente na língua alvo, a timidez diante do grupo, a ansiedade em falar em público, a resistência em sair da zona de conforto linguística, entre outros, (cf. Mastrella (2011)). Assim, é importante reconhecer e entender essas resistências para poder lidar com elas de maneira eficaz e promover um ambiente seguro e encorajador para a prática da oralidade, pois é muito comum distanciarmos ainda mais o aprendiz quando não sabemos lidar com essas atitudes.

A mudança ocorre quando nós, educadores, transformamo-nos, primeiro, quando compreendemos plenamente a nossa missão e buscamos constantemente abordagens compreensivas para orientar nosso ensino. Essa postura faz uma diferença significativa não apenas em nossa própria jornada, mas principalmente na trajetória dos alunos que estão em seus estágios iniciais de aprendizagem na língua-alvo, dependendo de nós como seus guias primários. Nesse papel fundamental, temos a oportunidade de impactar positivamente suas experiências no ensino, proporcionando um ambiente de acolhimento, encorajamento e motivação.

É crucial reconhecer que somos facilitadores dessa jornada, orientando os alunos em direção à fluência linguística, enquanto cultivamos uma mentalidade de crescimento e adaptabilidade em nós mesmos. Ao nos tornarmos agentes de mudança, abertos a novas perspectivas e metodologias, estamos preparados para proporcionar aos alunos uma base sólida, estimulando seu potencial máximo e nutrindo seu entusiasmo pela aprendizagem contínua.

Com isso, uma boa mediação nesse processo é fundamental. A instrução de nível inicial

ou básico no ambiente interativo pode ser realizada por meio de estratégias que promovam a gradual exposição e prática da oralidade na língua alvo. É importante criar um ambiente acolhedor, com atividades que estimulem a comunicação oral de forma lúdica e contextualizada. O uso de recursos audiovisuais, como áudios e vídeos autênticos, pode ajudar os alunos a se familiarizar com os sons e ritmos do idioma. Além disso, o professor pode adotar práticas de conversação em pares ou grupos pequenos, incentivando os alunos a se expressarem oralmente de maneira gradual e progressiva, hábito que instalei desde a nossa primeira aula, e que, de acordo com as respostas das entrevistas finais dos alunos-participantes, foi essencial para o desenvolvimento deles.

As estratégias, bem ditas por Rebecca Oxford (1990) e Dornyei (2009), desenvolvidas e utilizadas foram pontos essenciais que me permitiram ensinar e melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos, pois através delas pude adaptá-las ao meu contexto e estar em constante aprimoramento de minha própria prática e não deixar que comunicação pela língua inglesa não fosse o foco da aula.

A língua em si apresenta desafios, mas seus resultados são eficazes quando abordados de forma adequada e, segundo Dornyei (2009), precisa-se de um esforço mínimo para que nossa prática se transforme e melhore pelo uso das estratégias no ambiente de aprendizagem; se algum conteúdo não está rendendo em sala, é preciso nos movimentarmos para ocorrer uma melhoria nessa aprendizagem.

As tarefas com foco na comunicação foram um tipo de estratégia que utilizei para que os alunos-participantes se soltassem mais na língua e entendessem que eram capazes de se expressar nela ao terem controle de seu próprio progresso.

Dentre as estratégias de aprendizagem indicadas para servir de apoio complementar a minha prática e a melhorar a jornada de aprendizagem dos meus alunos, destaco que utilizei de materiais autênticos, a incorporação de atividades interativas e comunicativas, o estabelecimento de metas de aprendizagem claras e realistas, o incentivo à autonomia e à autorregulação do aprendizado, a criação de oportunidades para prática da língua alvo em situações reais, entre outras.

No geral, essas estratégias proporcionaram um ambiente de aprendizagem significativo e engajador, favorecendo o desenvolvimento da oralidade na língua alvo. Quanto à recepção pelos aprendizes colaboradores, foi muito além do que eu pude prever, porque por mais que

num primeiro momento eles estivessem fechados no seus mundos, os desbloqueios foram feitos de forma muito cuidadosa.

Conhecer ou querer conhecer cada aluno individualmente e não colocá-los em situações em que se sintam perdidos é de extrema importância nesse percurso. A exposição excessiva sem o devido suporte e reforço apenas atrapalha o processo de aprendizagem. Ou seja, precisamos estar presentes e apoiá-los, até que possam desenvolver suas próprias habilidades sem traumas de exposição precoce.

É de suma importância não sermos os agentes causadores desses traumas em nossos alunos, pois quando os recebemos pós-traumas demoram muito tempo para sequer se abrirem à língua novamente, quem dirá voltar a estudar, já que o fator mais comum é desistirem e ficarem avessos ao idioma.

Sobre a decisão da aplicação da Competência Comunicativa nas minhas aulas, constato que só foi passível de aplicação pelos aportes teóricos do qual me embasei. Os teóricos que mais despertaram em mim vontades intrínsecas no tema foram Widdowson e Almeida Filho (2011). Widdowson (1978) fala muito sobre o ensino da língua pela língua, evitando pretextos, numa aprendizagem sistematizada e focada em códigos gramaticais, além de tratar da necessidade de usarmos a comunicação para e pela comunicação.

Já Almeida Filho (2011), também nessa linhagem, fala da língua como trato social, da necessidade do inglês falado ser um fator essencial nas salas de aula. Ele diz que a Competência Comunicativa pressupõe “um falante que, para ser comunicativamente competente, não deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também e, principalmente, saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 28). Comenta, também, que a CC é a capacidade de agirmos e interagirmos de acordo com conhecimentos prévios que temos diante do mundo e das coisas, embalados por motivações e atitudes que nos levam a falar, e isso prova que somos seres críticos com habilidades, que só precisam desabrochar.

Por isso, é imprescindível adotar o uso da língua-alvo em sala de aula, mesmo que de forma imperfeita, pois a comunicação desempenha um papel fundamental em nossas interações sociais e no processo de aprendizagem de uma nova língua. Desde os estágios iniciais é importante proporcionar aos aprendizes oportunidades de utilizar a língua-alvo oralmente, buscando desenvolver suas habilidades comunicativas para além do domínio gramatical.

Ao introduzir a língua-alvo desde cedo, os estudantes têm a chance de se familiarizar com os sons, ritmos e entonações característicos, assim como de se expor a diferentes contextos comunicativos. Isso permite que eles ganhem confiança e desenvolvam a capacidade oral, superando eventuais barreiras que possam surgir ao longo do processo.

A ênfase na comunicação falada não apenas enriquece a experiência de aprendizagem, tornando-a mais dinâmica e envolvente, mas também promove a conexão entre os aprendizes, possibilitando interações significativas na língua-alvo. Além disso, ao utilizá-la desde os estágios iniciais, eles têm a oportunidade de internalizar aspectos culturais e pragmáticos, enriquecendo sua compreensão da língua como um todo.

É importante destacar que a comunicação oral pode envolver erros e imperfeições, e isso é natural no processo de aprendizagem. O foco principal deve ser na interação e na capacidade de transmitir e compreender mensagens, proporcionando um ambiente seguro e encorajador para que eles se expressem. Aos poucos, com o tempo e a prática, eles poderão aprimorar sua competência comunicativa, adquirindo fluência e precisão na língua-alvo.

Nesse sentido, ao adotar o uso da língua-alvo oralmente desde os estágios iniciais, estamos construindo bases sólidas para o desenvolvimento linguístico, incentivando a comunicação efetiva e promovendo uma aprendizagem mais abrangente e enriquecedora.

Mesmo tendo isso em mente e tentando colocar isso em prática, há desafios. Um desses desafios é uma situação comum, em que os alunos em estágios iniciais de aprendizagem se comparam com seus colegas, e isso ocorreu com frequência no curso, o que resultou, em alguns momentos, em limitações para o progresso individual. A tendência de se basear no conhecimento dos outros pode ser um obstáculo significativo, uma vez que a comparação constante e o julgamento podem minar a confiança e a motivação do aprendiz.

No entanto, é fundamental abordar esse aspecto e explicar aos alunos que cada um possui habilidades e facilidades distintas em diferentes áreas, e que isso não invalida o valor de seu próprio conhecimento. É importante cultivar um ambiente de respeito mútuo e valorização das habilidades de cada um, encorajando-os a reconhecer e explorar suas próprias capacidades, sem se deixar levar pela comparação. Ao promover essa mentalidade, os alunos podem desenvolver um senso de autoestima e confiança, o que contribui para o seu progresso de forma mais saudável e efetiva.

Em suma, essa jornada de ensino e aprendizagem reforçou a importância de adaptar as

estratégias ao nosso próprio contexto, conhecer os alunos individualmente e criar um ambiente seguro e estimulante para que a oralidade seja, de fato, presente nessa jornada.

A comunicação efetiva e o respeito às dificuldades de cada estudante são fundamentais para o alcance da fluência em LI. Acredito que, como educadores, temos a responsabilidade de incentivar e apoiar nossos discentes em sua aprendizagem, permitindo que eles cresçam e alcancem seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes editores, 1993.

ALMEIDA, V. P. **Competência comunicativa e abordagem comunicativa**: Dell Hymes fragmentado. Signo, Santa Cruz do Sul, 35, n. 59, jul/dez 2010. 44-57.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, v.2, p. 49-63, 1999.

CAVALCANTI, M. A propósito de Linguística Aplicada. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 7(2). 1986. p. 5 – 12.

CELANI, M. A. A. A. **A relevância da linguística aplicada na formação de uma política educacional brasileira**. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2º. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17 - 32.

CELCE-MURCIA, M. *Language Teaching Approaches*. In: CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1991. p. 3-10.

_____. Rethinking the role of communicative competence in Language Teaching. In: *Intercultural Language Use and Language Learning*, 2008.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. **Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications**. *Issues in Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

COHEN, A.D.; WEAVER, S.J.; LI, T.Y. The impact of strategies-based on speaking a foreign language. Research Report. Minneapolis: **National Language Resource Center**. 1996. p.1-51.

DORNYEI, Z., THURRELL. **Strategic Competence and How to Teach It**. *ELT Journal*, 45, 16-23.1991.<http://dx.doi.org/10.1093/elt/45.1.16>

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygostky: A interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Paráboloa, 2019.

GARRET, A. **A entrevista, seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1981.
Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3ª Ed. England: Pearson Education Limited, 2001.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. *Sociolinguistics*. [S.l.]: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

KUMARAVADIVELU, B. **A linguística aplicada na era da globalização**. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. **A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11

_____. **Gamificação no ensino de línguas. Perspectiva**. v. 38, n. 2, p. 01-14, 2020.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Outubro de 2001

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, pensar, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.

MORAN, J. 2015, p.42 in BACICH, Lilian(org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

O'MALLEY, J. M; CHAMOT, Anna Uhl. **Learning strategies in second language acquisition**. Cambridge: CUP, 1990.

OXFORD. **Language**: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>.

OXFORD, R.. **Language learning strategies**. New York: Newbury, 1990.

PAIVA, V.L.M.O. **Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa**. *Letras e Letras*. v. 14, n. 1, jan./jul. 1998. p. 73-88. Disponível em <http://www.veramenezes.com/strategies.htm>. Acesso em 19/08/2017.

PENNYCOOK, A. **Critical and alternative directions in applied linguistics**. *Australian Review of Applied Linguistics*, v. 33, n. 2, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4896910/mod_resource/content/1/Pennycook%20CriticalAppliedLinguistics.pdf

SAVIGNON, S. J. (1990). **Communicative language teaching: Definitions and directions**. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990* (pp. 205–217). Washington, DC: Georgetown University Press.

SEIDMAN, I. E. **Interviewing as qualitative research**. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Columbia: Teachers College Press, 1991.

SILVA, R. S. da. **Moodle 3 Para Gestores, Autores e Tutores**. 1 ed. São Paulo: Novatec, 2016.

SKINNER, B. F. (1942). **The process involved in the repeated guessing of alternatives**. *Journal of Experimental Psychology*, 30, 495-503.

WENDEN, A. **Incorporating learner training in the classroom**. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall International, p. 159-168, 1987.

_____. **Learner strategies for learner autonomy: training and implementing learner training for language learners**. London: Prentice Hall International, 1991.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.

WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers – a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. ARTMED, Porto Alegre: 2003.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Antes do início do curso enviei para cada um deles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que é um documento de extrema importância na área da pesquisa, tendo como objetivo garantir que os participantes de um estudo tenham pleno conhecimento sobre os procedimentos a serem realizados, bem como os possíveis riscos e benefícios associados à pesquisa. Abaixo segue o modelo que usei desenvolvido por esta Universidade.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **Curso Introdutório de Língua Inglesa para Alunos Adultos Iniciantes**, de responsabilidade de Dailane de Jesus de Oliveira, discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação da Prof.ª Dr. Jose Carlos Paes de Almeida Filho. O objetivo geral dessa pesquisa é compreender quais dificuldades e desafios aprendizes iniciantes da LI enfrentam e como lidam com o seguinte questionamento: quais estratégias o professor (a) de LI poderia usar para ajudar seus alunos a respeito do uso da oralidade pela CC em sala de aula síncrona e como melhorar esse ambiente? Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esse estudo. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa. A geração de dados empíricos dessa pesquisa será realizada por meio do curso de extensão **Curso Introdutório de Inglês para Alunos Adultos Inciantes**, e todas as atividades produzidas no decorrer do curso serão utilizadas como instrumentos para a referida geração dos dados empíricos. É para esses procedimentos que você está sendo convidado(a) a participar. Espera-se, com esse curso de extensão, responder às perguntas de pesquisa que motivaram a realização dos estudos sobre as reações primárias desse alunos quanto a LI. São elas: 1. Quais são os possíveis comportamentos de resistência dos alunos-participantes quanto a recepção e uso da modalidade oral em LI em sala de aula? 2. Como mediar instrução de nível inicial ou básico no ambiente interativo e desenvolver implementações para que oralidade desses alunos na LI aconteça sem impedimentos desnecessários e assim esses aprendizes se sintam confortáveis e seguros para produzir linguagem oral na língua alvo? 3. Quais as estratégias de aprendizagem indicadas para servir de apoio complementar à professora e seus alunos iniciantes e como foram recebidas pelos aprendizes colaboradores desta pesquisa? Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (061) 9965 - 9573 ou pelo e-mail daylaneuk@gmail.com. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS cep_chs@unb.br ou pelo telefone (061) 3107 - 1592.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail* *

2. Nome Completo *

*

3. Você concorda com o termo acima, aceitando assim participar da pesquisa **Curso Introdutório de Inglês para Alunos Adultos Iniciantes?**Sugestões ou comentários

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

4. Caso decida participar, sua identidade será preservada. Qual pseudônimo gostaria que fosse utilizado na pesquisa?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Listen and choose the number (1-100)

ACTIVITIES 2021

ID: 2035841

Language: English

School subject: English as a Second Language (ESL)

Grade/level: 1er año

Age: 6-13

Main content: Numbers 1-100

Other contents:

[Add to my workbooks \(302\)](#)

[Download file pdf](#)

[Embed in my website or blog](#)

[Add to Google Classroom](#)

[Add to Microsoft Teams](#)

[Share through Whatsapp](#)



Agostinallen



Link to this worksheet: <https://www.liveworksheets.com/bm2035> Copy

LISTEN AND CHOOSE THE NUMBER



12

42

82



55

10

15



14

23

17



9

44

60



100

75

11



14

36

92



65

24

18

LIVEWORKSHEETS

Finish!!



BEAUTIFUL - bonito	UGLY - feio
big - grande	small - pequeno
CHEAP - barato	EXPENSIVE - caro
Clean - limpo	DIRTY - sujo
EASY - fácil	DIFFICULT - difícil
FAST - rápido	SLOW - devagar
GOOD - bom	BAD - mal
HOT - quente	COLD - frio
LIGHT - luzado	DARK - escuro
LONG - longo	SHORT - curto
OLD - velho	NEW - novo
OLD - velho	YOUNG - jeito
RICH - rico	POOR - pobre
RIGHT - certo	LEFT - errado
SAFE - seguro	DANGEROUS - perigoso
THE SAME - o mesmo	DIRECT - direto
STRONG - forte	WEAK - fraco
TALL - alto	SHORT - baixo.

~~adjectives~~

adjectives

small	pequeno
right	direito
bad	mal
easy	facil
light	
big	grande
good	bom
hot	quente
cold	frio
new	nov
strong	forte
fast	rápido
beautiful	bonito
wonderful	maravilhoso

beautiful - bonito	ugly - feio
big - grande	small - pequeno
cheap - barato	expensive - caro
clean - limpo	dirty - sujo
easy - fácil	difficult - difícil
fast - rápido	slow - devagar
full -	empty -
good - bem	bad - mau
high -	low -
hot - quente	cold - frio
light -	dark -
long - longo	short - curto
 old - velho	new - novo

Adjectives

beautiful: bonito

ugly: feio

big: grande

small: pequeno

easy: fácil

difficult: difícil

good: bom

bad: mal

hot: quente

cold: frio

long: longo

short: curto

old: velho

new: novo

young: jovem

tall: alto

right: certo

wrong: errado

fast: rápido

slow: devagar

full: cheio

FORONI:

ADJECTIVES

BIG - GRANDE	SMALL - PEQUENO
EASY - FACIL	DIFFICULT - DIFICIL
FAST - RAPIDO	SLOW - DEVAGAR
LIGHT - CLARO	DARK - ESCURO
LONG - LONGA	SHORT - CURTO
RIGHT - DIREITA	LEFT - ESQUERDA
GOOD - BOM	BAD - MAL

old - velho
rich -
right -
" "
safe
the same
strong
tall - alto

young - jovem
~~top~~ - poor -
left -
wrong -
dangerous -
different -
weak -
short - baixo.

	rich _____		long _____
	lazy _____		north _____
	fat _____		high _____
	male _____		first _____
	modern _____		nice _____
	cloudy _____		intelligent _____
	interesting _____		sick _____
	early _____		curly _____
	full _____		off _____
	cold _____		wide _____
	clean _____		good _____
	married _____		happy _____
	pretty _____		easy _____
	front _____		polite _____
	far _____		east _____
	wet _____		big _____
	black _____		round _____
	sweet _____		alive _____
	beautiful _____		cheap _____
	left _____		old _____
	light _____		fast _____
	quiet _____		safe _____
	soft _____		true _____